

Apuntes para la alfabetización académica en el CCH

MIGUEL ÁNGEL PULIDO MARTÍNEZ

Recibido: 27-11-2013, aprobado: 24-01-2014

Resumen

Este artículo busca dar a conocer a los docentes de las disciplinas científicas y humanísticas del Colegio de Ciencias y Humanidades los supuestos en que descansa la alfabetización académica. Se parte de que la lectura y la escritura en los niveles medio superior y superior están estrechamente vinculadas a las comunidades científicas y discursivas que les dan sentido.

Se concluye que la dificultad en la comprensión lectora y la escritura académica de los estudiantes en las materias científicas y humanísticas se debe, en parte, a la falta de intervenciones docentes que les permitan incorporarse paulatinamente a las nuevas comunidades discursivas.

Palabras clave: alfabetización académica, comprensión lectora, escritura académica, lectura de textos científicos.

Abstract

This paper seeks to make teachers acquainted with the assumptions involved in academic literacy in scientific and humanistic disciplines at CCH. The starting point is that reading and writing abilities in high school and college are strongly related to the scientific and discursive communities which convey sense to them.

One of the conclusions is that students' reading comprehension and academic writing difficulties are partly due to the lack of the teachers' interventions which will help them to be gradually incorporated in the new discursive communities.

Keywords: academic literacy, reading comprehension, academic writing, and reading of scientific texts.

Introducción

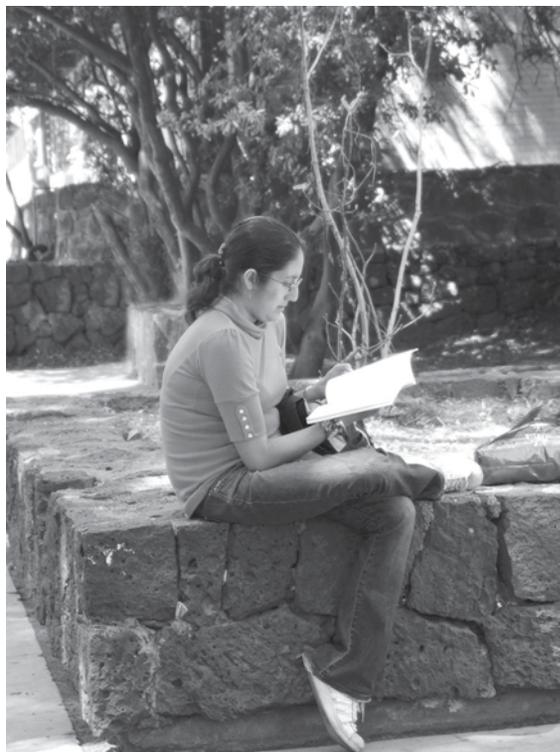
Desde su fundación, el Colegio de Ciencias y Humanidades se presentó como un sistema de bachillerato innovador, y ahora, cuatro décadas después, tiene la oportunidad de revalidar ese epíteto. Hoy día, en el

marco del proceso de actualización curricular, el CCH debe aprovechar la coyuntura para insertarse en el universo de instituciones que trabajan para mejorar el desempeño de sus estudiantes gracias a la alfabetización académica.

Hace diez años, los reportes de investigaciones sobre lectura y escritura, sin apartarse de los

estudios tradicionales, destacaban nuevas rutas; ya desde entonces se hablaba de *literacidad, escritura académica, escritura en las disciplinas, escritura a través del currículum y alfabetización académica*.¹ Las nuevas posturas no se iniciaron en esos años, sino que provenían, como casi todo lo que se incorpora en materia educativa, de las conclusiones a las que llegaron diversos investigadores por diferentes caminos en estudios que tenían que ver con la manera de aprender de los estudiantes.

La característica común de dichos estudios era intentar dar respuesta a un fenómeno que desde hacía ya varias décadas se venía presentando en las instituciones educativas de casi todos los niveles no básicos: la falta de habilidades del alumnado para la comprensión lectora y la escritura académica, sobre todo en las disciplinas científicas y humanísticas.



Ha pasado más de una década desde que aparecieron las primeras propuestas para incorporar el asunto de la lectura y la escritura en los niveles medio superior, superior y de posgrado, y desde entonces la bibliografía ha crecido, los estudios se han multiplicado y los resultados de intervenciones educativas al respecto han sido tema de congresos y coloquios.²

En el CCH, sin embargo, la reflexión y la preocupación sobre algunas vertientes de la alfabetización académica —como la especificidad de la comprensión lectora o de la escritura académica en las diferentes disciplinas científicas y humanísticas del currículum— y su materialización en artículos, libros, conferencias o cursos de formación docente han tenido una débil y desarticulada, aunque significativa, manifestación o han estado al margen de su inserción en el currículum.

Ante ello, parece relevante apuntar algunas líneas que permitan la reflexión sobre la alfabetización académica: la desmitificación, en primera instancia, de los supuestos sobre lectura y escritura³ en que se basan docentes de todas las disciplinas que se imparten en el CCH, con especial hincapié en las materias científicas; es fundamental mencionar la aportación de investigadores sobre la didáctica de la lectura y la escritura para promover un cambio de enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares del CCH.

Comprensión lectora y escritura académica

Una de las características comunes que predominan en todas las materias del plan de estudios del CCH —Física, Matemáticas, Historia, Filosofía, Taller de Comunicación, etcétera— es que en

ellas las prácticas de lectura y escritura están presentes. En todas, en mayor o menor medida, se lee y se escribe. Por el contrario, el rasgo propio de cada una es que los docentes que imparten estas materias son profesionales especializados en su disciplina.

Los profesores de Biología comparten saberes, prácticas sociales y discursivas derivadas de su campo disciplinar.

Los docentes que imparten las materias científicas o humanísticas pertenecen, sólo por ese hecho, a una comunidad cultural y discursiva particular; por ejemplo, los profesores de *Biología* comparten saberes, prácticas sociales y discursivas derivadas de su campo disciplinar: paradigmas, teorías, autores, congresos, metodologías, libros, revistas, formas expresivas o géneros discursivos, es decir, una visión específica de la realidad. Lo mismo sucede para quienes imparten Química, Historia, Ciencias de la Salud o Psicología. En este sentido, la manera de comprender y producir textos de sus disciplinas de ninguna manera les es ajena por ser miembros de la misma comunidad discursiva. Por ejemplo, leer en estas disciplinas es “una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”.⁴

No ocurre lo mismo, sin embargo, con los estudiantes de esas materias, ya que ellos se enfrentan por primera vez a textos de naturaleza

distinta a los que hasta ese momento han leído. En el nivel precedente, los estudiantes leen en manuales o libros de texto, elaborados *ex profeso* para facilitar la lectura.

Como puede uno suponer, ya en el nivel medio superior, esta situación pasa inadvertida para los profesores del CCH, quienes, por lo tanto, enseñan los contenidos de sus disciplinas, pero no las formas de comprender y producir los textos que utilizan a diario en el aula.

De esta manera, no parece existir corresponsabilidad docente para ayudar a mejorar la comprensión lectora y la escritura académica de los textos disciplinarios, y, sin estas habilidades, del aprendizaje mismo. En la explicación de la presente argumentación se pueden identificar ideas derivadas de ámbitos tan diversos como los estudios sobre comprensión lectora, las características del texto de las ciencias, así como de la investigación sobre la relación entre aprendizaje y escritura académica.

Los estudiantes no comprenden lo que leen y no saben redactar

El punto de partida es, evidentemente, una desazón generalizada en el mundo educativo: los estudiantes no leen, no saben leer, no comprenden lo que leen; además, no redactan bien, no pueden organizar sus ideas por escrito, no saben lo que es un ensayo, un reporte o una reseña. Éstas suelen ser las quejas más frecuentes de los profesores que imparten disciplinas distintas de la enseñanza del Español, tanto en bachillerato como en la universidad.⁵

A estos juicios se suman los resultados que estudiantes mexicanos han obtenido en diversas

evaluaciones sobre habilidades lectoras realizadas por organismos nacionales y extranjeros, entre ellas, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA (por sus siglas en inglés), y los exámenes que instituciones educativas nacionales, de diversos niveles, aplican a sus estudiantes.

PISA, por ejemplo, ha evaluado a jóvenes mexicanos de quince años en el área de comprensión lectora en el entendido de que esta habilidad, junto con matemáticas y ciencias, constituyen disciplinas necesarias para adaptarse con eficacia al mundo contemporáneo. ¿Los resultados? Los estudiantes mexicanos se ubican siempre en los últimos lugares de las clasificaciones.

Para continuar con el flujo argumentativo de este trabajo, recuperamos los supuestos en que muchos profesores basan sus prácticas de lectura y escritura, y los enjuicamos a la luz de las investigaciones referidas.

1. Los estudiantes que ingresan al nivel medio superior ya saben leer y escribir.
2. El fracaso en la comprensión y en la producción de textos académicos es responsabilidad del alumno.
3. La comprensión lectora y la redacción son independientes del tipo de texto: de su estructura, de su contenido y de su finalidad.

Al respecto hay que decir, primero, que muchos profesores suponen que en el nivel bachillerato los estudiantes ya han adquirido destrezas para la comprensión lectora, además de otras habilidades de escritura académica: elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, reseñas, ensayos, monografías, etcétera. Por consiguiente, resulta lógico que los docentes de las disciplinas

científicas y humanísticas sólo exijan el cumplimiento de estas actividades, pero no compartan con los estudiantes las particularidades formales, estilísticas, ideológicas o metodológicas de los discursos que exigen leer o escribir.

En consecuencia, si el estudiante no comprende el contenido de un texto, ello se debe, alegan, a que no lo ha estudiado bien y su fracaso es natural. El profesor de la disciplina difícilmente comparte dicha responsabilidad. Él ha llevado a cabo estrategias para la enseñanza de los contenidos de su materia, pero no sospecha que una mala comprensión de la lectura sea lo que dificulta el aprendizaje del contenido.

Por fortuna, el vínculo cada vez más estrecho entre profesionistas de disciplinas que trabajan alrededor de la escritura y de la lectura –psicólogos, médicos, bibliotecarios, investigadores, historiadores, editores, profesores, etcétera– ha conseguido ver a la lectura y a la escritura con nuevos ojos. Este hecho nos aleja de la visión tradicional que concibe a la lectura y a la escritura como un aprendizaje que se obtiene de una vez y para siempre, particularmente asociado a los primeros años de la educación básica.

Hoy sabemos que la comprensión lectora es un proceso en el que los conocimientos y las estrategias del lector tienen una interacción –o transacción– con el texto en la construcción de significado.⁶

En este proceso, la participación del lector es activa, ya que hace uso de sus conocimientos, estrategias y experiencias para lograr el significado. En este sentido, la competencia lectora es un conjunto de estrategias y destrezas que se desarrolla a lo largo de la vida merced a la interacción social. En consecuencia, este proceso se enriquece y renueva constantemente.

Sucede lo mismo con la escritura. Al igual que la lectura, esta habilidad es una práctica social. Se escribe con innumerables fines, pero en la escuela la redacción cumple otros propósitos. La lectura y la escritura “están estrechamente ligadas a las identidades y las ideologías que configuran el quehacer científico y humanístico”.⁷ Esto es así, porque en los niveles medio superior y superior se escribe como parte de procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares y, además, se lleva a cabo según las formalidades discursivas de cada campo científico. Por ejemplo, el ensayo no se redacta de la misma manera en las materias humanísticas que en las científicas.

Por ello, no es válido considerar que los estudiantes ya han completado su competencia lectora o su habilidad en escritura académica en algún ciclo escolar. Cada nivel educativo y cada disciplina revisten nuevos retos de lectura y escritura. Evidentemente, esto está relacionado con el ingreso de los estudiantes a una comunidad discursiva nueva, por lo que son necesarios la intervención educativa y el acompañamiento docente.

En segundo lugar, hay que señalar que los profesores están habituados sólo a evaluar lo que el estudiante ha comprendido de los textos que se le exige leer o lo que ha producido para demostrar su aprendizaje, pero no a desarrollar estrategias para mejorar el desempeño escolar en estas áreas. Es decir, no parece haber una formación sobre las características de los textos que se leen y escriben en cada una de las disciplinas.

En tercer lugar, sobre el mito de que la comprensión o la producción de textos son independientes del tipo de texto, de su estructura y de su conte-

nido, hay mucho que decir. Recientes construcciones teóricas, entre ellas las que se derivan de la corriente denominada *alfabetización académica*,⁸ postulan que la exigencia de muchos profesores para que los estudiantes comprendan y produzcan textos disciplinares ajenos a los que hasta ese momento, en bachillerato, han leído es, en realidad, la exigencia de “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”.⁹ Sin embargo, no ha existido en la historia una única forma de leer y escribir textos, sino que hay diferentes maneras de acercarse a la comprensión y producción, cuyas características dependen de la comunidad lectora en que dichos textos adquieren sentido.

Así, resulta evidente que el aprendizaje de los contenidos de cada materia está muy relacionado con la forma que presentan los textos en que aparecen. Como dice Graciela Fernández “no resulta posible enseñar a leer y escribir en forma general sino que los textos exigidos para interpretar o producir responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada disciplina desafíos propios del campo, que sólo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular”.¹⁰



La escritura académica y la comprensión lectora en materias científicas

El mejor ejemplo de la alfabetización académica es la comprensión lectora en materias del Área de Ciencias Experimentales del CCH: a la dificultad de comprensión de los nuevos contenidos –Física, Biología o Química de nivel medio superior– se añade la que se deriva del desconocimiento de ese tipo de texto, de su léxico, de su estructura. Solicitar a los alumnos que sean capaces de comprender textos de ciencia, sin ser parte de esa comunidad o sin una fuerte colaboración docente para la comprensión de este tipo de textos, es una exigencia no muy fácil de cumplir.



Eso es lo que sucede cuando los profesores de ciencias piden a sus alumnos comprender textos que suelen derivarse de textos científicos y que, por consiguiente, no han sido escritos para ellos, sino para quienes integran de alguna manera la comunidad específica, que genera, circula e interpreta sus propios géneros discursivos, y en la que, obviamente, se comparten las particularidades de ese tipo de textos: tema, esquema discursivo, organización textual, retórica lingüística e implícitos del campo disciplinar. Es decir, son textos que los estudiantes en realidad aún no conocen.

La alfabetización académica para el desempeño escolar en el CCH

Para finalizar, hay que insistir en que aprender ciencias o humanidades es, también, tener conocimiento de las intenciones comunicativas de sus textos, de la comunidad discursiva en la que se insertan, de la estructura de sus textos, de los rasgos de los interlocutores del mensaje, de sus soportes habituales. Por supuesto, quienes conocen mejor que nadie todas estas cuestiones son los profesores de cada una de las materias científicas y humanísticas. Ellos son parte de la comunidad discursiva a la que se pretende integrar a los estudiantes.

Evidentemente, los docentes de estas materias ya utilizan textos y estrategias, que señalan los programas disciplinares para el aprendizaje de sus disciplinas.

Por ello, es pertinente que en esas materias y a partir de ese nivel educativo se promueva el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de dichos textos.

El propósito es ir otorgando autonomía estratégica a los estudiantes en su ingreso paulatino a una comunidad discursiva nueva. Para ello, como una primera aproximación, resulta necesaria la interdisciplina, particularmente la colaboración con los profesores de TLRID, quienes poseen un banco de estrategias de comprensión lectora y producción de textos, no para la aplicación constreñida, sino para que sean los mismos profesores de las otras disciplinas quienes ajusten,

Con la utilización de algunas estrategias de comprensión lectora y de escritura académica, es decir, con actividades para el trabajo con los textos podrían enriquecerse los aprendizajes.

adapten o corrijan dichas estrategias.

La intención es que quienes enseñan ciencias y humanidades puedan, con el menor esfuerzo, es decir, sin pretender ensanchar las actividades de sus programas, integrar estas estrategias a sus cursos regulares en el entendido de que no sólo se pretende ayudar en algo a corregir las deficiencias de lectura y escritura de los estudiantes, sino incorporarlos, como se ha explicado, a una comunidad académica y científica, nueva para ellos. Con ello, la alfabetización académica en el CCH es posible.

Notas

1. La gran cantidad de estudios se consignan ya en algunos artículos y libros, algunos por los propios autores; como una muestra, pueden consultarse: Charles Bazerman y otros, *Reference guide to Writing across the Curriculum*;

Bibliografía

- BAZERMAN, Charles y otros, *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, Indiana, Parlor Press, 2005.
- CHRISTIE, Frances, "Literacy teaching and current debates over literacy", en Whittaker, Rachel y otros, *Language and Literacy: Functional Approaches*, Londres, Continuum, 2006.
- CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- CASSANY, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- GOODMAN, Kenneth, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 16ª ed., México, Siglo XXI, 2000.
- SÁNCHEZ CAMARGO, Martín, "La argumentación en el contexto académico y disciplinar", en *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, Tlaxcala, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, 2ª ed., México, Trillas, 1989 (reimpresión 2005).

Hemerográficas

- ROSENBLATT, Louise M., "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto*, núm. 1, Buenos Aires, 1996.

Electrónicas

- CARLINO, Paula, "Alfabetización académica diez años después", en *Revista mexicana de investigación educativa* [en línea], 18 2013, (sin mes). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003>.

- Frances, Christie, "Literacy Teaching and Current Debates over Literacy"; Paula Carlino, "Alfabetización académica diez años después"; Daniel Cassany, Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad.
- 2 La prueba más reciente está en la gran cantidad de trabajos sobre alfabetización académica que se presentaron en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, realizado en la ciudad de Puebla en septiembre de 2013.
 3. Me refiero a los prejuicios docentes que responsabilizan a los estudiantes del fracaso escolar, entre ellos, que los estudiantes que ingresan al bachillerato ya saben leer y que en la comprensión lectora y la producción escrita nada tienen que ver los tipos de textos y sus usos sociales.
 4. Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, pág. 38.
 5. La manifestación de dicho diagnóstico se materializa en la gran cantidad de estudios, particularmente universitarios, que buscan una solución tanto a los problemas de lectura como a los de escritura. Ya desde 2004, una muestra considerable fue publicada en Marisol García Romero, "Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios", 1, 2004, en *Acción pedagógica* [en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/documento1.pdf>, consultado el 7 de noviembre de 2013.
 6. De la mano de Frank Smith, Kenneth Goodman y Louise M. Rosenblatt se consolidaron los estudios que destacan la relevancia de los conocimientos del lector en la comprensión lectora.
 7. Martín Sánchez Camargo, "La argumentación en el contexto académico y disciplinar", en *Alfabetización académica y comunicación de saberes*, pág. 71.
 8. De esa corriente, principalmente anglosajona, se encuentran en español innumerables textos gracias a la labor de análisis y síntesis de Paula Carlino quien, además, se ha dado a la tarea de realizar investigaciones acerca de cómo las universidades estadounidenses, canadienses y australianas enfrentan el problema de la comprensión lectora. En español, de esa autora se puede encontrar *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.
 9. Paula Carlino, "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2, 3 y 4 de mayo de 2003.
 10. Graciela María Elena Fernández, "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en Ciencias Veterinarias y Humanas" [en línea]. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/734/694>, consultado el 5 de noviembre de 2013.

pdf, consultado el 22 de noviembre de 2013.

CARLINO, Paula, "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva" [en línea], ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2, 3 y 4 de mayo de 2003. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf, consultado el 4 de noviembre de 2013.

CASSANY, Daniel, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad" [en línea], Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura], 2005. Disponible en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, consultado el 7 de noviembre de 2013.

FERNÁNDEZ, Graciela María Elena, "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA", en *Cuadernos de Educación* [en línea], 5, julio de 2007. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/734/694>, consultado el 5 de noviembre de 2013.

GARCÍA ROMERO, Marisol, "Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios" [en línea], en *Acción pedagógica*, 1, 2004. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17140>, consultado el 22 de febrero de 2013.