

Alfabetización académica y enseñanza para la comprensión en el nivel universitario

Manuale, Marcela¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo intentar definir y caracterizar que entendemos por alfabetización académica en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior. Este concepto proviene del ámbito anglosajón, y designa el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que en el idioma español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal. Creemos que la alfabetización no es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Reducir la alfabetización a la socialización en las primeras letras es erróneo. Aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior.

La alfabetización académica designa las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una determinada comunidad científica. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el nivel superior.

Intentaremos pensar la conceptualización de la alfabetización académica y algunos lineamientos didácticos en relación a ayudar a nuestros alumnos en el aprendizaje, la escritura y la comprensión de lo que leen.

Palabras claves: alfabetización académica- enseñanza comprensiva- aprendizaje significativo-nivel superior

¹Docente e investigadora UNER - UNL
Correo electrónico: manuale@fbc.unl.edu.ar

Introducción

Comprender las dificultades con las que se encuentran los alumnos al ingresar al nivel superior implica que repensemos y reconceptualicemos algunas problemáticas vinculadas con la lectura, la escritura y la comprensión de lo que se lee.

Escuchamos en los docentes una permanente queja acerca de los problemas que tienen los alumnos al enfrentarse con los textos académicos. Pero no se trata solo de un déficit en la formación que traen los alumnos de las anteriores etapas educativas, sino que al ingresar en el nivel superior se les plantea *una nueva identidad como pensadores y analizadores de textos*.

Los textos académicos que se les exige leer no están escritos ni pensados para novatos o principiantes sino para los miembros de determinadas comunidades científicas, es decir conocedores de líneas teóricas y polémicas inherentes a un campo de estudios.

Por lo tanto es imprescindible que los docentes podamos **explicitar cuales son los obstáculos** con los cuales se enfrentan los alumnos en relación al **saber implícito en los textos**, tanto en relación al **conocimiento contenido en los mismos, como a las prácticas lectoras que exigen**, que no son naturales sino culturales, es decir, son construídas por comunidades de lectura. **Hacer concientes tanto las características de los textos académicos como de la nueva cultura a la que tienen que acceder los estudiantes es un camino para intentar ayudarlos a alfabetizarse académicamente.**

Acerca de los sentidos de la alfabetización académica

Es interesante ver como las traducciones y enfoques del concepto refieren a significados diferentes. El concepto de alfabetización académica se ha venido trabajando en el ámbito anglosajón desde hace unas décadas, designando el conjunto de estrategias y nociones imprescindibles para participar de una cultura discursiva de las disciplinas y además a las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de textos vinculados con el aprendizaje en el nivel superior. Alude “las prácticas de lenguaje y pensamiento propios del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamientos instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella.” (Carlino, 2005). El término alfabetización se traduce como “literacy” en inglés pero también refiere a “cultura escrita”. En cambio en el idioma español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal.

Lo que se subraya en la significación del concepto de alfabetización académica es que **hay diferentes modos de leer y escribir en los diversos ámbitos disciplinares**, y que las formas de producción, comunicación y validación son diversos según sean las comunidades discursivas.

Sostenemos que la lectura y la escritura no son habilidades básicas que se adquieren de una vez y para siempre sino que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, que forman parte de diversas culturas lectoras (Ferreiro y otros, 1999). Y cuando los alumnos ingresan al nivel superior tienen que enfrentarse con nuevas culturas escritas correspondiente a su nuevo campo de estudio. Pero estas nuevas formas de pensar, valorar y comportarse no siempre se enseñan explícitamente. Y es justamente el *“carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos”* (Carlino, 2003) lo que constituye uno de los principales obstáculos para leer y escribir de los estudiantes del nivel superior.

Que leen los alumnos en el nivel superior?

En relación a “lo que leen los alumnos”, podemos describirlos como **textos académicos derivados de textos científicos**, cuyas características son:

- no están escritos para los estudiantes sino **para concedores** de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios
- **los textos científicos están dirigidos a colegas**: autores y lectores comparten gran parte del conocimiento que en estos textos se da por sobreentendido o tácito (Sinclair, 1993)
- son textos que **dan por sabido lo que los estudiantes no saben**
- **los alumnos no tienen acceso a los libros originales sino que les llegan en muchos casos fotocopiados** (con escasa calidad de las duplicaciones y dificultades de visualización)
- **el recorte textual no permite al alumno ubicarse dentro de lo que lee** (fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, y, a veces, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación).

Obstáculos para comprender la bibliografía

Podemos señalar una doble fuente de dificultades en la comprensión de lo que se lee:

Una primera barrera que tiene relación con los textos propiamente dichos:

- se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los colegas académicos
- dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen todavía

Una segunda barrera en cuanto a lo que esperan los docentes (expectativas):

- **Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura que aún no tienen internalizado** los estudiantes. Es decir, los docentes solemos dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:
 - **identificando la postura del autor del texto,**
 - **reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,**
 - **identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras,**
 - **poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,**
 - **infiriendo implicancias de lo leído sobre otros contextos, etc.**

En síntesis, las dificultades para leer en la universidad y en el nivel superior provienen de la **naturaleza implícita de los saberes en juego:**

- los textos científicos y académicos contienen información tácita, que sus autores suponen que el lector puede reponer
- los docentes esperan que sus alumnos **lean y entiendan lo que ellos entienden,** proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes.

Cultura lectora del nivel medio

Esto también se explica por la cultura lectora que predomina en la educación media de la cual provienen los alumnos, que es de naturaleza muy distinta. Muchos textos del nivel secundarios **borran la polémica y suprimen la naturaleza argumentativa** del conocimiento científico. Además, tratan el conocimiento como **ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo.** Por lo tanto, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y no porqué lo dicen y cómo lo justifican.

Alfabetización académica: que podemos hacer los docentes y las instituciones?

De allí que sea necesario un trabajo por parte de los docentes y de la institución educativa para poder incorporar a los alumnos en una nueva cultura académica, de darles la **“bienvenida a los recién llegados”**, en un doble sentido: **enseñar los**

modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y **hacer lugar en las clases a la lectura compartida**, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

Estas tareas de los docentes para favorecer la comprensión tienen que ver también con modificar la concepción pedagógico-didáctica, relacionando la propuesta pedagógica y el autoaprendizaje, ya que las **mejores comprensiones** son **aquellas en donde el docente no recita** (más o menos creativamente) su libreto, sino aquellas en las que los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho y han escrito (en tanto es su propio conocimiento). Esta nueva concepción exige que los profesores no sólo digan lo que saben, sino que **propongan actividades** para que los alumnos puedan reconstruir el campo de estudio, a través de la **participación en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de ese campo**.

La alfabetización académica implica que hay que integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar.

Bienvenida a las culturas académicas

Una línea de acción que se inscribe en diversas líneas de investigación (“Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas”) es una propuesta que entraña una actitud de *“acoger al forastero”*. Implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares.

¿Qué podemos realizar como docentes inclusivos?

Un docente inclusivo es el que se propone ayudar a superar ciertas dificultades u obstáculos de los estudiantes en el acceso y dominio de las disciplinas científicas. Y esto también tiene que ver con combatir un sentimiento de exclusión de muchos jóvenes, que no logran esa nueva identidad de lectores que les exige el nivel superior. **Y sabe que sus alumnos son inmigrantes que enfrentan una nueva cultura**, y que no tienen una dificultad de aprendizaje sino que **tienen el desafío de integrarse a una comunidad de pensamiento y discurso**.

Ser inclusivo implica **enseñar junto a los contenidos a leer como miembros de sus comunidades disciplinares**: enseñar a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollar la historia o el contexto de estas posturas, alentar a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones del autor del texto para sostener sus ideas...

Tender puentes:

¿Qué cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para **tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas** de las que somos miembros los profesores? Siguiendo algunos lineamientos de Carlino (2003)

1. **reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias** y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.

1.1. Llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.

1.2. **presentar a los autores** de cada texto, **enmarcando su postura** en las distintas líneas teóricas.

2. no dar por natural la interpretación de los textos sino **orientarla a través de guías** (las preguntas son categorías de análisis), y **retomar en clase la discusión sobre lo leído.**

2.1. **detenernos en algunos fragmentos** del texto, **releerlos en conjunto** y organizar una discusión acerca de ellos.

3. **proponer actividades de escritura a partir de lo leído.**

Cuando los alumnos escriben se muestran sus incomprendiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

4. permitir, en algún momento, *elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído*, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema a exponer.

Compromiso institucional

La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior ha de ser compartida entre estudiantes, profesores e institución educativa.

Enseñanza para la comprensión

Otra línea muy fértil de investigación en relación a formas de leer y comprender en los espacios educativos lo constituye la “enseñanza para la comprensión”. Este es un enfoque didáctico, desarrollado por un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard (EE UU), dirigidos por el Dr. David Perkins, cuyos representantes más importantes son Gardner, H.; Perrone V.; Wiske Stone, Blythe, T., los cuales han realizado numerosos estudios y producciones en diversas partes del mundo.

Este enfoque parte de una constatación en el aprendizaje de los alumnos: que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, superficiales y rituales.

Se reconocen dos serias deficiencias en la comprensión y el uso activo del conocimiento: a) el “conocimiento frágil”: los estudiantes no recuerdan, no comprenden

o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido, y b) el “conocimiento pobre”: los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que saben. No poseen la información que supuestamente deberían manejar.

El carácter complejo de la comprensión

La comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación. Comprender significa poder ir más allá de lo aprendido, operar con el conocimiento en situaciones nuevas, para resolver problemas. Por lo tanto comprender implica un uso activo del conocimiento

Perspectiva del desempeño

Perkins (1999) se inscribe en una visión de la comprensión desde la perspectiva del desempeño, según la cual comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende un determinado tópico y al mismo tiempo lo amplía, siendo capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora.

Cómo posibilitar la comprensión?

La enseñanza debe generar comprensiones genuinas: Implica producir una variedad de actividades que permitan alcanzar niveles superiores de comprensión. Implica lograr un desempeño flexible, poder “ir más allá de la información suministrada” por el docente. “Si queremos que haya aprendizaje, los alumnos deben construir conocimientos por sí mismos. Deben hacer algo con el conocimiento que se les presenta” (Gaskins y Elliot, 1999)

Actividades de comprensión

Uno de los ejes de la pedagogía de la comprensión plantea capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo. Estas actividades deben ser abiertas y graduales y requerir distintos tipos de pensamiento.

Perkins (1992) plantea diversas actividades de comprensión que podemos promover en las aulas:

1. Explicación: explicar con sus propias palabras
2. Ejemplificación: dar ejemplos de situaciones relativas al contenido
3. Aplicación: usar el conocimiento adquirido para explicar un fenómeno aún no explicado.
4. Justificación: ofrecer pruebas, realizar experimentos para corroborar un conocimiento o hipótesis

5. Comparación y contraste: ver semejanzas y diferencias entre posturas, objetos o fenómenos
6. Contextualización: relacionar con otros principios, con otras teorías, con el medio, con la vida cotidiana, etc.
7. Generalización: extender las conclusiones a otros fenómenos o áreas.

Estrategias de enseñanza para la comprensión

Algunas líneas para desarrollar una pedagogía de la comprensión (Perkins, 1992):

1. Brindar INFORMACIÓN CLARA sobre los contenidos a enseñar
2. Recurrir a IMÁGENES MENTALES PODEROSAS pertinentes a los temas a aprender
3. Proponer PRÁCTICAS REFLEXIVAS de las actividades de comprensión para mejorar el rendimiento
4. Generar una fuerte MOTIVACIÓN, tanto intrínseca (la que parte del interior del alumno) como extrínseca (generada desde la propuesta del docente).
6. Atender a la RESOLUCIÓN DE PROBLEMA.
7. Organizar la enseñanza alrededor de TÓPICOS GENERATIVOS: preguntas o temas centrales de la disciplina, ricos en ramificaciones y derivaciones e interesante para alumnos y para docentes.
8. Favorecer PROCESOS DE COMPRENSIÓN a través de analogías y explicaciones.
9. Favorecer la comprensión a través de las BUENAS PREGUNTAS.

Estas estrategias de enseñanza intentan que los alumnos puedan mejorar sus comprensiones, a través de prácticas docentes que recuperen la explicación didáctica pero que también pueda ofrecer espacios para la reflexión y el uso activo del conocimiento. Acordamos con la siguiente afirmación: “La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial: proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes, sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, señalar contradicciones y problemas implícitos, adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo. (Sin embargo,) la escritura y el habla pueden ser utilizados por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes (y los libros) les han contado.” (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 20-21, citado en Paulino, Carla, 2005)

Algunas conclusiones

Desde una perspectiva que intente ayudar a los alumnos a comprender lo que leen y a compartir los códigos y prácticas de lectura de cada campo disciplinar, es importante que los docentes y las instituciones educativas se comprometan en modalidades didácticas donde se ponga el acento en el protagonismo de los alumnos. Y donde los docentes muestren su predisposición para compartir con los alumnos la cultura académica que ellos han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Estos docentes inclusivos deciden abrir las puertas para que los recién llegados puedan ingresar.

Decimos que es una responsabilidad compartida entre docentes, alumnos e institución como nos enfrentamos con la lectura de los textos académicos y como favorecemos su comprensión, de manera de dar la bienvenida a los nuevos y ayudar a que no emigren.

Bibliografía

Blythe, T. y otros: *La enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Carlino, Paula: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE. 2005

Carlino, Paula: *Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*, trabajo presentado en la 6º Congreso Internacional de promoción de la lectura y el libro, Buenos Aires, 2003.

Ferreiro, E. y otros: *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro, FCE. 1999.

Gaskins, I. y Elliot, T.: *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Perkins, David: *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa. 1992.