

La Alfabetización Académica como Estrategia de Innovación Educativa

Ruth Roux, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*
rrouxr@uat.edu.mx

Resumen

El concepto de alfabetización académica se refiere a una variedad de prácticas de comunicación que los estudiantes universitarios requieren para desarrollar nuevo conocimiento y con ello identificarse con una comunidad científica y/o profesional. Se trata de una serie de formas de leer y escribir, de buscar, elaborar y comunicar conocimiento que se adquiere con mayor o menor dificultad, dependiendo de los recursos (herramientas, documentos, rutinas, vocabularios, símbolos, etc.) disponibles en la comunidad (Lave y Wegner, 1991). El problema es que la alfabetización académica es una dimensión invisible del currículo porque se asume que tanto estudiantes como profesores han adquirido ya las habilidades en algún momento previo de su vida escolarizada y que, por ello, no se requiere enseñarlas en los programas universitarios. Con el fin de proponer acciones innovadoras para fortalecer los procesos de alfabetización académica en una universidad pública del noreste de México, se llevó a cabo un estudio diagnóstico de las prácticas de lectura y escritura. Los resultados, a nivel general, indican que tanto los profesores como los estudiantes requieren apoyo institucional para el fortalecimiento de la alfabetización académica. A partir de los resultados se plantean los lineamientos generales de un proyecto de innovación educativa.

- Palabras clave: innovación educativa, modelos de innovación, alfabetización académica, educación superior, lengua escrita

-

Abstract

- Academic literacy refers to a variety of communication practices that higher education students require to develop new knowledge and identify themselves with a scientific and/or professional community. It has to do with a diversity of ways of reading and writing, of searching, creating and communicating knowledge acquired with more or less difficulty, depending of the available resources (tools, documents,



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

routines, vocabulary, symbols, etc.) in the community (Lave and Wegner, 1991). The problem is that academic literacy is an invisible dimension of the curriculum because it is assumed that both students and faculty have already acquired the necessary abilities in their previous school life and it therefore does not need to be learned in higher education studies. To propose innovation actions that strengthen the academic literacy processes in a public university in northeast Mexico, a diagnostic study on reading and writing practices was carried out. Results, in general terms, indicated that both faculty and students required institutional support for the strengthening of academic literacy. Based on the obtained results, the guidelines for an educational innovation project are provided.

-
- Key words: educational innovation, innovation models, academic literacy, higher education, written language

El concepto de alfabetización académica se refiere a una variedad de prácticas de comunicación que los estudiantes universitarios requieren para desarrollar nuevo conocimiento y con ello identificarse con una comunidad científica y/o profesional. Se trata de una serie de formas de leer y escribir, de buscar, elaborar y comunicar conocimiento que se adquiere con mayor o menor dificultad, dependiendo de los recursos (herramientas, documentos, rutinas, vocabularios, símbolos, etc.) disponibles en la comunidad (Lave y Wegner, 1991). En ese sentido, aprender a leer y escribir depende más de los apoyos que la cultura académica universitaria les ofrece o les restringe a los estudiantes universitarios (Street, 2003) que de sus habilidades cognitivas. Tanto los profesores como los cuerpos directivos y administrativos de las universidades juegan un papel determinante en lo que el estudiante puede o no hacer con la lectura y la escritura académica. Finalmente, las decisiones sobre el capital financiero y cultural que se pone a disposición para que los estudiantes se introduzcan en la cultura académica no está en los estudiantes mismos, sino en los órganos de decisión y de administración de la universidad así como en sus profesores.

El problema es que la alfabetización académica es una dimensión invisible del currículo porque se asume que tanto estudiantes como profesores han adquirido ya las habilidades en algún momento previo de su vida escolarizada y que, por ello, no se requiere enseñarlas en los programas universitarios. Se asume también que son habilidades que



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

se adquieren una vez y para siempre, y se aplican en todas las asignaturas por igual. Un creciente número de estudios sugiere, sin embargo, que la lectura y la escritura académica requieren de una diversidad de habilidades complejas y que cada tipo de texto que el estudiante tiene que leer y escribir en el contexto universitario implica la utilización de una serie de estrategias que no siempre se han desarrollado con anterioridad. Las dificultades que tienen los estudiantes universitarios para escribir los textos que les solicitan sus profesores se deben a las grandes discrepancias en las prácticas de alfabetización que se valoran en la universidad y las que se valoran en las instituciones pre-universitarias (Lea y Street, 1998; Lillis, 2001; Street, 1995).

Con el fin de proponer acciones innovadoras para fortalecer el proceso educativo en una universidad pública del noreste de México (UAT), se llevó a cabo un estudio diagnóstico de sus prácticas de alfabetización académica. Entendemos la *innovación educativa* como un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas, y de prácticas. Un cambio que no es espontáneo ni casual, sino un proceso intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Diversos autores coinciden en considerar que no existe un único modelo innovador. Existen, sin embargo, diversas propuestas de estrategias para promover una innovación (Huberman, 1973; Haverlock y Huberman, 1980).

Para la realización de este proyecto se empleó del Modelo de Resolución de Problemas. Se parte del supuesto de que se tiene una necesidad definida y de que la innovación va a satisfacerla. El proceso inicia con un diagnóstico. Las características básicas del Modelo de Solución Problemas pueden sintetizarse en cinco puntos:

1. El usuario constituye el punto de partida.
2. El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
3. La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
5. Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza el propio usuario.



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

La universidad que contextualizó el estudio (UAT) atiende a alrededor de 36,000 estudiantes en 6 ciudades del estado. Ofrece 5 programas de profesional asociado, 48 programas de licenciatura, 21 especialidades, 52 maestrías y 7 doctorados. La UAT no ha implementado estrategias o mecanismos especialmente dirigidos a atender los problemas de lectura y escritura que los estudiantes pudieran tener.

A continuación se describe la metodología empleada en el estudio diagnóstico, así como los resultados obtenidos, para finalizar con el esbozo de un proyecto de innovación educativa.

Metodología

En la primera etapa del estudio se realizó un análisis de documentos institucionales relacionados con la alfabetización académica.

La segunda etapa del estudio consistió de una encuesta en la que participaron 2,032 estudiantes de Ciencias Agropecuarias (2.7%), Ciencias Exactas y Naturales (5.4%), Ciencias Sociales y Administrativas (21.5%), Educación y Humanidades (26.6%), Ingeniería y Tecnología (30.7%), y Ciencias de la Salud (13.1%). Los estudiantes estaban inscritos en 41 programas académicos, en diferentes puntos de su trayectoria escolar. Sus edades estaban con mayor frecuencia entre los 19 y 22 años (72.3%).

Durante la tercera etapa se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas con profesores y 30 con estudiantes de los diversos programas. Las conversaciones duraron de 30 a 45 minutos cada una y, al igual que la encuesta con estudiantes, giraron en torno a cuatro preguntas de investigación: ¿Qué tipos de texto solicitan con mayor frecuencia los profesores? ¿Cuál crees tú que es el principal género discursivo que se utiliza (narración, descripción, exposición, argumentación)? ¿Cuáles son las principales fuentes de información que se utilizan? ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes? La información obtenida a través de las entrevistas se analizó mediante el método de comparación constante (Glaser, 1992).



Análisis de Resultados

Si bien la universidad en estudio no había implementado estrategias o mecanismos especialmente dirigidos a atender los problemas de lectura y escritura que los estudiantes pudieran tener, en el año 2000 inició un proceso de reforma académica (Navarro, Sánchez, Cruz y Lladó, 2005) que:

...además de contemplar nuevos perfiles profesionales, deberá hacer énfasis

en una formación flexible, polivalente, que integre la docencia, la investigación y el servicio, que propicie la adquisición de nuevos lenguajes y el desarrollo de destrezas y habilidades para el trabajo académico y la interacción en grupos (p. 22).

Como parte de esa reforma se incluyó en el currículo universitario un curso obligatorio de 32 horas para todos los estudiantes de todos los programas académicos titulado *Desarrollo de Habilidades para Aprender*. Este curso, que los estudiantes deben tomar durante el primer año de sus estudios, se justifica de la siguiente manera:

En buena medida y tal vez como resultante de procesos de educación tradicional basada en la “memorización”, muchos de los problemas de reprobación, y que posteriormente se convierten en problemas de rezago y deserción, se deben a que los estudiantes no saben cómo estudiar. Esta asignatura la cual adquiere carácter de obligatoria, tiene como propósito que los estudiantes no únicamente aprendan algunas técnicas para analizar documentos (resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales), sino también para organizar y comunicar sus propias ideas (Navarro, Sánchez, Cruz y Lladó, 2005: p.2).

El curso *Desarrollo de Habilidades para Aprender* no tiene contenidos disciplinarios; los contenidos son de interés general y los decide el profesor. Por otra parte, las actividades de escritura que se realizan en las asignaturas disciplinarias quedan a discreción de los profesores que las imparten. Hay profesores que piden a sus estudiantes que escriban textos de diversos tipos, así como hay profesores que evalúan los aprendizajes de los estudiantes mediante exámenes de respuesta breve o de opción múltiple.



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

Además del curso obligatorio *Desarrollo de Habilidades para Aprender*, la UAT contempla que sus egresados deben contar con habilidades de escritura académica. En la *Visión para el Año 2010*, que presenta el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2006-2010 (UAT, 2005) se señala que:

Los estudiantes se han convertido en los verdaderos protagonistas del acto educativo, desarrollan su personalidad de manera integral, están preparados para vivir con responsabilidad y aprender durante toda la vida, cuentan con habilidades para comunicarse verbalmente y por escrito, son emprendedores, reflexivos y críticos; tienen capacidad para analizar, organizar y procesar información, así como facilidad para trabajar en equipo y adaptarse a los cambios de su entorno (p. 33).

Sin embargo, los resultados de la encuesta con estudiantes indicaron a pesar de estar muy cerca del año 2010, los estudiantes aún tienen dificultades para comunicarse por escrito. Sus respuestas demostraron que tenían cierta confusión en cuanto a las características de los dos tipos de texto más valorados por los profesores: el ensayo y la investigación bibliográfica. No se encontró que tuvieran ideas claras de cómo se elaboran, cómo se organiza la información en ellos y qué propósitos comunicativos pueden lograr. Los estudiantes tampoco tienen acceso a textos del tipo que se les solicita, por lo que sin modelos o ejemplos cumplen “a ciegas” con las tareas escritas asignadas. El desconocimiento respecto a la escritura en su experiencia como estudiantes universitarios plantea la necesidad de ver más allá de la noción de confusión individual, hacia lo que Lillis (1999) llama *las prácticas institucionales del misterio*. Queremos suponer que los profesores no dan la información que sus estudiantes necesitan porque no saben darla, y no porque quieran conservar la información en el misterio. Para evitar estas prácticas, la universidad puede ofrecer talleres de lectura y escritura académica a sus profesores quienes deben estar preparados para enseñar a los estudiantes lo que esperan que ellos aprendan. Esos talleres pueden incluir el uso de estrategias para ayudar a los estudiantes a romper el bloqueo, organizar la escritura, utilizar el lenguaje académico, hacer lectura crítica de textos, revisar sus propios textos, utilizar estilos predeterminados y publicar, entre otras.

La enseñanza de la escritura parece no ser valorada por los estudiantes y profesores como actividad que se deba dar dentro de los tiempos de clase. Ellos afirman que los profesores no dan indicaciones claras y específicas sobre las actividades de escritura



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

porque no hay tiempo. Si consideramos que la escritura está íntimamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento, lo que el estudiante está diciendo indirectamente es que para eso, no hay tiempo. Conversar en el aula sobre las características de los tipos de textos académicos que se escriben, los discursos académicos y las dificultades que los estudiantes tienen en sus procesos de escribir es no solamente recomendable sino necesario. Interactuar de manera oral sobre los textos que leen y escriben les facilitaría comprender la esencia de lo que constituye la construcción de conocimientos, esto es, la conversación (la mayoría de las veces escrita) entre pares sobre los temas que le atañen al campo de estudio.

La gran mayoría de los estudiantes que participó en la investigación afirmó que escribe para exponer y para describir. Como lo afirma Hyland (2005), cada discurso guarda relación con su cultura académica y debido a eso los ingenieros afirman que ellos *reportan*, los filósofos *argumentan* y los biólogos *describen*. Sin embargo, si lo que la institución desea es formar individuos reflexivos y críticos, debe darse una mayor importancia en sus aulas a la argumentación, la cual contribuye al desarrollo del pensamiento lógico y ayuda a probar y refutar ideas (English, 1999).

En cuanto a las fuentes de información más utilizadas destacaron los libros de texto y las páginas de Internet. Los libros de texto son necesarios pero insuficientes en la enseñanza universitaria, sobre todo cuando no se leen de manera crítica. El problema de hacer uso exclusivo de los libros de texto en las aulas universitarias es que los estudiantes pueden llegar a creer que todo discurso escrito contiene información factual descontextualizada. Para comprender que el escritor académico no solamente produce textos que representan una realidad exterior sino que también utiliza el lenguaje para negociar relaciones sociales y para construir argumentos convincentes, el estudiante requiere de que el profesor lo oriente a cuestionar los supuestos en los libros de texto y le ayude a contrastar esos supuestos con los de autores que publican en otros tipos de texto, como los artículos de opinión y de investigación. Las páginas de Internet pueden ser fuentes de información útiles, siempre y cuando el estudiante cuente con criterios para seleccionar la información. Estos criterios no se desarrollan espontáneamente; necesitan la guía de un experto, que en este caso debe ser el profesor.

El estudio arrojó evidencia suficiente y contundente de que los estudiantes tienen problemas para escribir, y aun cuando la asignatura *Desarrollo de Habilidades para*



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

Aprender es una estrategia acertada, es insuficiente. La gran mayoría de los estudiantes reporto que tiene dificultades para iniciar y que recurren a cortar y pegar texto de la Internet para realizar los trabajos que les solicitan sus profesores. Los profesores, por su parte, se quejaron de manera constante de las deficiencias en la ortografía y el desarrollo de ideas en los textos de sus estudiantes presentan. Sin embargo, los profesores no consideran que sea su responsabilidad ayudarles a aprender a escribir, y los estudiantes se sienten culpables de no contar con las habilidades para escribir, aunque no recuerdan que alguien antes les haya enseñado a redactar.

Para crear una cultura académica, se sugiere promover el uso extensivo de la lectura y la escritura en todas las asignaturas del currículo, y no en una sola asignatura. Desde la perspectiva sociocultural, para poder participar de las prácticas de alfabetización académica los estudiantes requieren conocer y manejar los discursos de las disciplinas que estudian; los temas que en ellas se tratan; los propósitos para los cuales se utilizan la lectura y la escritura; y las cuestiones que, por acuerdo tácito, se incluyen o excluyen de un texto. Para ello, todos los profesores deben promover que los estudiantes dialoguen, que exploren su identidad disciplinaria a través de la lengua escrita y que aprendan a reconocer como escriben y cómo hablan los miembros de la comunidad discursiva a la que desean pertenecer (Street, 2003). Además, la escritura y la lectura no se aprenden una vez y para siempre. Quienes lo hacemos sabemos que son actividades complejas que requieren desarrollarse durante toda la vida.

Los estudiantes universitarios de todas las disciplinas deben recibir orientación e información de todos los aspectos que encierran sus asignaturas. La lengua escrita es el recurso principal de la comunicación académica en todas las disciplinas. Por ello todos los profesores universitarios deben destinar el tiempo necesario para analizar y explicar a sus estudiantes con claridad las características de los tipos de texto que solicitan y los propósitos comunicativos que deben lograr mediante su escritura. Conocer un género, como lo afirman Berenkotter y Huckin (1995), implica conocer sus propósitos comunicativos, las formas apropiadas que se requieren para construir e interpretar el texto, su contenido y estilo, sus valores culturales y la discusión más amplia de la que el texto forma parte.



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

Todas las anteriores recomendaciones requieren que la universidad haga evidente su apoyo a la cultura escrita destinando recursos a la construcción y remodelación de bibliotecas; la adquisición periódica de nuevos acervos; la creación de centros de escritura académica; y la contratación de tutores y de especialistas en la creación de páginas electrónicas a las que los estudiantes puedan recurrir para mejorar su escritura.

De igual manera, se requiere que los profesores se actualicen y mejoren sus competencias pedagógicas, pues como lo señala la UNESCO (1998), el docente innovador debe ser capaz de gestionar y facilitar el aprendizaje; diseñar nuevos ambientes para el aprendizaje; proveer de diversas fuentes de información y formar a sus estudiantes en la búsqueda de selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos; y reflexionar permanentemente sobre su práctica.

Referencias Bibliográficas

Berkenkotter, C., Huckin, T., & Ackerman, J. (1991). Social context and socially constructed

texts. In C. Bazerman and J. Paradis (Eds.), *Textual Dynamics of the Professions*. (pp.

191-215). Madison: University of Wisconsin Press.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América*

Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

English, F. (1999). What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analyzing student writing (pp. 17-36). En: C. Jones, J. Turner y B.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow:

Longman.



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

- Glaser, Barney G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley-CA: Sociology Press.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Solving educational problems: The theory and reality of innovation in developing countries*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-BTE.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7(2), 173-192.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, R. A. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-72.
- Lillis, T. (1999). Whose 'common sense'? Essay literacy and the institutional practice of mystery. En: C. Jones, J. Turner y B. Street. *Students writing in the university*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London; Routledge.
- Murga, M. A. (1991). Modelos de innovación en educación, en *Homenaje a Marín Ibáñez*, 207-220. Madrid: UNED.
- Navarro, M. A., Sánchez, I., Cruz, L. Y Lladó, D. (2005). *La reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Colección Textos Académicos. México: UAT.
- Street, B. (1995). *Social literacies*. Harlow: Longman.



Congreso Internacional de Innovación Educativa

la innovación educativa, una estrategia de transformación
Del 14 al 16 de octubre de 2009

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory

and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).

UAT (2006). *Plan estratégico de desarrollo institucional 2006-2010*.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y*

Acción.

Ruth Roux tiene Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestría en Enseñanza de la Lengua Inglesa por la Universidad de Londres; y Doctorado en Adquisición de Segunda Lengua y Tecnología Educativa por la Universidad del Sur de la Florida. Sus intereses de investigación incluyen las prácticas de alfabetización académica en inglés y español como primera y segunda lengua.

