

LA RECONCEPTUALIZACIÓN E
INTEGRACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA EN LOS ESTUDIOS DE
MAESTRÍA

GABRIELA ZENTENO RÍOS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Gabriela.zenteno@upaep.mx

Resumen

En este artículo se analiza la necesidad de considerar a la alfabetización académica como un concepto amplio que interviene en diferentes ámbitos: educativos, personales, laborales y en general, en la transformación de la vida de los educandos. La lectoescritura es más complicada de adquirir si agregamos las características de la alfabetización académica: dominio de disciplinas, con ello de diferentes lenguajes y de materialización en productos como artículos, investigaciones, ponencias y libros, por parte de los estudiantes de maestría. Para resolver las problemáticas existentes en México sobre la lectoescritura es relevante la formación en lectura y escritura en los estudios de maestría, ya que a partir de enfoques teóricos interdisciplinarios y con un trabajo curricular que involucre a expertos en lectoescritura, así como a formadores de disciplinas diversas, podría ser posible alcanzar mejores resultados en la alfabetización académica de los estudiantes de maestría.

Palabras clave: alfabetización académica, lectoescritura, problemas educativos, planeación de programas, formación académica.

Abstract

This article analyzes the need to consider academic literacy as a broad concept that is involved in different areas: educational, personal, professional, and, in general, in the life transformation of learners. Literacy is more complicated if we add the features of academic literacy: discipline mastery, fluency in different languages and academic products such as articles, research, papers, and books, by *master's degree* students. To resolve the problems existing in Mexico surrounding academic literacy, especially in *master's*

degree students, it is urgent to consider training in reading and writing in postgraduate studies. This training needs to come from interdisciplinary theoretical approaches and with curricular work that involves experts in literacy and teachers of different disciplines.

Key words: academic literacy, literacy, educational problems, planning of programmes, academic training.

"Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida."

(Vargas, 2010)

La importancia de la lectoescritura como principal herramienta para aprender, desde el nivel básico hasta el nivel superior y en específico, en estudios de maestría, no es discutida,. Como ejemplo, Graham y Hebert (2010) indican que la lectura y la escritura son actividades funcionales que se pueden combinar para lograr metas específicas como el aprendizaje de nuevas ideas que se presentan en un texto. Además la lectoescritura ha adquirido un papel esencial no sólo dentro de la universidad sino en el contexto personal y profesional, al formar parte de diversos ámbitos, como el digital, en el cual se utiliza un texto multimodal en que predomina la imagen, la simultaneidad, y el hipertexto, que permite enlazar contenidos, así como crear una nueva disposición no lineal -a diferencia de la secuencia en el tiempo que caracteriza a la escritura impresa. Así, al ser la lectoescritura la vía para comunicarse, entender la realidad y aprender, la escuela ha adquirido la responsabilidad de darle sentido o significado; los programas de fomento a la lectura, talleres de comprensión lectora, asignaturas de habilidades de aprendizaje, conforman una evidencia de la preocupación de algunas instituciones educativas universitarias por hacerse responsables del problema.

Se podría pensar que en estudios de maestría no existen alumnos con problemas de lectura y escritura, pero Peredo (2007), a partir de Boote y Beile (2005), advierte que la mayor parte de los estudiantes de las maestrías en educación, no ingresan con habilidades suficientes para la búsqueda bibliográfica especializada en investigaciones ni con el conocimiento para profundizar los criterios analíticos y evaluarlos. Al respecto Aguilar y Fregoso (2013) encontraron problemas en los estudiantes de maestría cuando construían su propio discurso académico sin rigor metodológico. Los principales problemas hallados por Aguilar y Fregoso se relacionan con la dificultad para elaborar una argumentación propia con cohesión y coherencia, que represente la apropiación de un objeto de investigación sencillo, pero bien fundamentado.

En este artículo se afirma la importancia de la formación del estudiante de maestría en la escritura y lectura de textos académicos, transformando en primer lugar el concepto limitado de alfabetización –en el cual únicamente se concibe a la lectura como simple

descifrado y a la escritura como transcripción, si bien se considera su utilidad para realizar ciertas tareas y actividades escritas u orales de la educación formal-, por el de competencia para la vida. Al respecto se puede mencionar a Dubin y Kuhlman (1992) quienes consideran que la palabra alfabetización ha llegado a significar competencias, conocimientos y habilidades, debido a los diversos tipos de alfabetización existentes y a que en la última década ha estado caracterizada como práctica social dentro de un ámbito profesional, familiar o como aquella perteneciente a una comunidad y cultura particular; por lo tanto, es útil para actuar sobre el entorno y para transformar la vida del educando.

Carlino (2003) explica que el término de alfabetización académica se ha desarrollado desde hace una década y es el conjunto de nociones y estrategias que permiten participar en una determinada área o disciplina, así como participar en actividades de producción y análisis de textos en la universidad. Como se ha señalado al inicio de este texto, la lectura y escritura son actividades básicas y transversales a todas las actividades de enseñanza en el nivel superior y por medio de ambas se evalúan los aprendizajes, por lo tanto, es determinante para el desarrollo del conocimiento en estudios de posgrados, para ingresar al ámbito de la investigación y con ello adquirir el dominio de un lenguaje específico como es el científico y que además tiene la finalidad de materializarse en artículos, ponencias y libros, por parte de los egresados de una maestría.

También cabría señalar que el uso del término alfabetización académica, no es generalizado para todos los investigadores de lectoescritura en Hispanoamérica, utilizándose los vocablos literacidad o literacia, al respecto López-Bonilla y Pérez (2013) indican que el término literacidad (del inglés literacy) es más bien un neologismo utilizado por autores y organismos que se refieren a una habilidad desarrollada por un tipo de persona, como ejemplo, el sentido que da UNESCO al desarrollo de estas habilidades y su relación con el mejoramiento económico de la persona, dentro de contextos diversos. En contraposición alfabetización implica un proceso en el que se encuentran insertos agentes, objetivos, instituciones, instrumentos y consecuencias, y en general, la acción pedagógica sobre otro y es precisamente la escuela la institución alfabetizadora por excelencia. Con respecto al vocablo “académica”, se refiere al ámbito o contexto específico en que se desarrolla dicha alfabetización, en este caso, la universidad o educación superior y con ello lograr diferenciarla de los numerosos tipos de alfabetizaciones existentes (informacional, digital, lingüística, emocional, socio-laboral, entre otras).

Aunado al término literacidad también se ha usado el de cultura escrita, como en el caso de Ferreiro (1999) quien comenta que no es útil el término alfabetización cuando tienes que hablar de un sistema no alfabético y por su parte, autoras como Kalman usan indistintamente cultura escrita y alfabetización (López-Bonilla y Pérez, 2013). Kalman (2003) concibe a la cultura escrita como un proceso social en el que la interacción entre los participantes es una condición para aprender a leer y a escribir, convirtiéndose la alfabetización en lectura y escritura en actividades para la participación social del individuo.

Por otra parte, antes de nombrar la pertinencia de incluir a asignaturas, talleres o cursos, que permitan solventar la problemática de un bajo nivel de competencias de lecto-escritura en maestría en México, se podría iniciar con una definición de currículum acorde con la propuesta y enfoque teórico de este texto; así, el currículum puede ser definido como un proyecto socioeducativo compuesto por objetivos, métodos, evaluaciones y experiencias educativas de enseñanza y aprendizaje, que involucra a alumnos, profesores, administrativos y padres de familia como actores curriculares. El currículum previamente responde a demandas sociales y culturales, por lo tanto, no es estático, se transforma de acuerdo a los niveles y modalidades en que se desarrolla y es dinámico porque permite que los actores curriculares lo utilicen para solucionar problemáticas y para proyectarse hacia el futuro (Angulo, 1994; Covarrubias y Casarini, 2013; Figueroa, 2010).

A partir de la anterior definición se podría concebir una lectura y escritura que corresponde no sólo enseñar a los docentes de educación básica -cuando se afirma que el estudiante ya sabe leer y escribir-, sino a cada uno de los alumnos y profesores que en el ámbito superior forman parte de los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares. En tal enseñanza se podría involucrar a todos los actores curriculares que realizan actividades de lectoescritura como construcciones sociales, ya que hoy en día, la lectura y escritura se han transformado, diversificado, apareciendo nuevos modos de leer y de escribir (Ferreiro, 2000).

Lectoescritura como descifrado y transcripción textual en comparación con la alfabetización académica

Durante décadas anteriores a los años ochenta, la lectoescritura fue considerada como determinada por la percepción y la motricidad; se identificaba a la lectura como simple descifrado, lo que dio por resultado a la lectura mecánica y simplista. Esta idea de la lectura, se abandona cuando se publica en 1979 la investigación: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky (1999), en que la lectura y escritura se consideran procesos cognitivos. Posteriormente Goodman (1982) y Smith (1989) plantean que la lectura está determinada por el pensamiento y el lenguaje y que el significado de un texto se construye a partir de la transacción de estas dos funciones.

Goodman llamó al proceso de leer “juego de adivinanzas psicolingüístico” en el cual los lectores predicen el significado del texto y parten de la mínima información textual y de la máxima activación del conocimiento existente. Asimismo, Smith (1989) fue de uno de los primeros investigadores en apoyar la importancia del conocimiento previo, y en general de destacar el carácter interactivo del proceso de lectura, al afirmar que en la lectura interviene la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto. Como se puede observar a partir de las teorías psicolingüística y psicogenética-constructivista, la lectura ya no puede considerarse como una simple función basada en habilidades perceptivo-motrices, sino como un proceso constructivo de significados.

En cuanto a la comprensión lectora en adultos, es posible resaltar la urgencia de formar a los docentes en competencias de lectura y escritura; en un estudio se encontró la actitud pasiva ante la lectura, de estudiantes que serán futuros profesores de primaria, pues lejos de adoptar una postura crítica y comprensiva la única preocupación era reproducirlos (Marucco, 2008). En contraste Carlino (2005) explica que más allá de enfocarse en las dificultades o faltas de habilidades para leer de los universitarios, se debe reconocer la exigencia a los estudiantes de adaptarse a las nuevas culturas escritas correspondientes a diversos campos disciplinares. Sobre este punto se podría incluir la motivación que debe tener un estudiante de nivel superior para leer y escribir, sobre todo, para terminar de redactar desde un ensayo académico hasta la propia tesis; y en el caso particular del estudiante de maestría, la corresponsabilidad que implica el cumplir con expectativas propias de su ámbito profesional y de la finalización de sus estudios. Así, el aprendizaje en la educación superior implica adaptarse a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. La alfabetización académica o leer y escribir dentro de las disciplinas constituye un proceso central a través del cual los estudiantes reflexionan y desarrollan más conocimientos sobre las temáticas de sus áreas de estudio.

Por su parte, la escritura es la forma dominante en la que una escuela o universidad evalúa a un estudiante, por tanto, los juicios acerca de los estudiantes se elaboran a partir de sus textos escritos, y los que no exhiben el dominio de esta forma de alfabetización, se pueden considerar menos capaces. En la educación formal la alfabetización se considera como un conjunto genérico de habilidades (por ejemplo, el dominio de la gramática y la utilidad de la corrección) y tipos de escritura (por ejemplo, la redacción de monografías, ensayos, artículos de investigación) que los estudiantes necesitan para tener éxito. Por lo regular se usan guías de procedimiento escritas y explicadas por el docente que conducen los estudiantes paso a paso en la construcción de determinados tipos de texto.

Ferreiro a partir de sus investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura en el niño, demostró que existe un proceso espontáneo de construcción que comienza independientemente de la enseñanza en la escuela, por lo que la investigadora afirma que la escritura es un objeto sociocultural conformado a partir del encuentro de un niño con un texto. Además el nivel que alcanza de tal construcción depende de las experiencias previas o de la participación en actos de lectura que ha tenido.

De forma similar, Faigley (1986) afirma que la escritura sólo puede entenderse desde la perspectiva de una sociedad en lugar de un solo individuo. Faigley identifica dos escuelas: los cognitivistas y los expresionistas. Mientras que los cognitivistas se centran en los procesos mentales del escritor, la escuela expresionista enfatiza la creatividad, el descubrimiento de sí mismo y la auto-realización. De acuerdo con los expresionistas, la escritura es considerada un arte ya que es un acto creativo.

Al igual que en la lectura, la escritura se deja de relacionar con la copia de un modelo, es decir, que se consideraba a la escritura como una técnica de reproducción del trazo

gráfico o como una transcripción de lo oral; al respecto, otras posturas como la de Freire y Teberosky (1999) afirmaron que la escritura es una interpretación activa de los modelos del mundo adulto. Con relación a las anteriores ideas, Begué (2002) explica que la escritura tuvo por destino el representar o fijar el lenguaje oral, no obstante, el texto escrito tiene una intención, conserva el discurso, lo establece como disponible para la memoria individual y colectiva, en general, es una creación de sentido.

La escritura y la lectura son actividades ampliamente unidas en la universidad y la vida académica, como ejemplo se lee para indagar sobre un tema y se escribe como producto de la unión de esa nueva información con los conocimientos previos del lector; de igual forma se piden resúmenes, síntesis y ensayos para evaluar la lectura comprensiva de diversas temáticas en la universidad; y en general, leer equivale a comprender, concibiéndose como el fin mismo de toda lectura. Así, para Cassany (2009), leer significa comprender y escribir. Bajo esta percepción no es importante aprenderse de memoria algunas líneas, tener una buena caligrafía o memorizar las reglas de ortografía. Para comprender se deben realizar varias lecturas, intercambiar opiniones de la lectura con los demás, revisar las primeras hipótesis, matizar lo que se entiende y por su parte, escribir requiere hacer borradores y correcciones, crear ideas personales, adaptarse a cada lector del texto (Cassany, 2009).

Comprender en palabras de van Dijk y Kintsh (1983) es estratégico ya que tiene la finalidad de realizar acciones intencionadas o interacciones complejas. Antes de lograr dichas tareas o actividades el lector debe establecer un plan para lograr los propósitos de la lectura. El lector ávido constantemente construye estrategias, aún sin darse cuenta, la problemática observada en este aspecto es que el hábito lector en México no es alto, de acuerdo a la agencia NOP World (2005), México de 30 países analizados ocupa el lugar 26, con 5.5 horas de lectura a la semana, mientras que en una encuesta nacional realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta, 2008) señala que sólo el 6.8 % de los encuestados compra libros en internet y 32% es asiduo a las ferias del libro.

Van Dijk y Kintsh explican que el lector realiza una representación cognitiva, de los contenidos del texto escrito, en diferentes niveles: microestructura, macroestructura y superestructura. En la microestructura se encuentra la estructura superficial del texto o el proceso básico de la comprensión lectora en el que el lector reconoce palabras, encuentra la relación lineal entre las ideas simples o proposiciones e identifica temáticamente la información; por su parte en la macroestructura el lector reconoce la coherencia global de las ideas y párrafos y finalmente en la superestructura se refiere al reconocimiento del lector de la organización de los textos o tipos de textos existentes (Escoriza, 2006)

En niveles superiores se podría afirmar que los docentes y alumnos son conscientes de los diferentes enfoques y teorías que existen sobre la lectoescritura, no obstante, en la práctica los problemas relacionados con dichas actividades sugieren que debería otorgarse una formación en ambos procesos. Como ejemplo, en la investigación de Aguilar

y Fregoso (2013) se encontró que la voz propia de los sujetos o alumnos de maestría es tenue en sus escritos o se da mayor peso a la voz de autoridad, esto lo relacionan con dificultades lectoras y a que en el sistema educativo aún no se desarrollan estrategias de lectura para el texto científico, propiciando que cada lector deba inferir o construir estrategias en la medida en que interactúa más con este tipo de textos.

La conclusión de Aguilar y Fregoso es que aunque sean estudiantes de maestría, no es posible afirmar que dominan la lectura de un texto científico, de aquí la urgencia de convertir este tipo de textos escritos en conocimiento y para lograr lo anterior sugieren lecturas guiadas por los docentes con la finalidad de construir representaciones mentales de los discursos, así como conocimientos teóricos y prácticos sobre la disciplina.

Reconceptualización de la alfabetización académica en su sentido amplio como competencia para la vida

La noción de alfabetización se ha ampliado desde que en 1990 la UNESCO (2013) la proclama como un conjunto de necesidades que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje -lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas- como los contenidos básicos de aprendizaje -conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida y continuar aprendiendo. La anterior definición permite una visión renovada de la alfabetización, como que no se encuentra reservada para un grupo determinado, sino que es relevante para niños, jóvenes y adultos; además indica que puede ocurrir dentro de una educación formal e informal, por lo tanto, involucra a una gran cantidad de escenarios; y finalmente, que es un aprendizaje permanente, es decir, que la lectura y escritura nunca terminan de aprenderse.

La UNESCO (2013) explica que el aprendizaje a lo largo de la vida es primordial para darle continuidad a los procesos de alfabetización o vincularla a una post-alfabetización que logre cambiar la realidad latinoamericana, caracterizada por la dificultad de que los alumnos continúen su educación básica, sobre todo, porque no existe flexibilidad ni adecuación al contexto cultural de los participantes. Al respecto en algunos países como Argentina y Brasil se incluyó la perspectiva laboral con la alfabetización, ya que los recién alfabetizados además aprenden un oficio que los capacite para una mejor inserción laboral.

De acuerdo a Matsuura (UNESCO, 2008), la alfabetización es la estrategia que permitirá abordar los principales desafíos mundiales: desde la seguridad alimentaria, pasando por el crecimiento económico y las relaciones interculturales. Tal perspectiva se refiere a la alfabetización como un medio para el desarrollo, porque sin ella las personas pueden tener las mismas oportunidades en la vida, convirtiéndose la alfabetización en un derecho en sí misma. Por tanto, en la educación la alfabetización debe entenderse con la amplitud necesaria y con elementos o características propios del contexto socio-cultural de la época.

Hiebert (1991) explica que hoy en día existe un profundo cambio de la definición de texto impulsado por la alfabetización debido a una consideración de esta última como la transformación activa de textos. En la antigua visión, el sentido del texto se supone que reside principalmente en el escrito, mientras que, en esta nueva reconceptualización de la alfabetización, el significado se crea a través de una interacción del lector y el texto. De forma similar Langer (1991) toma esta noción de interacción del lector, pero da un paso más allá del texto escrito, al concebir a la alfabetización como el acto de la lectura y la escritura y a estas actividades como formas de pensar. Estos autores permiten considerar a la alfabetización de una manera más amplia y educativamente más productiva o constructiva, ya que el educando posee la capacidad de pensar y razonar como una persona alfabetizada, dentro de un contexto particular.

A partir de las anteriores ideas es posible distinguir a la lectura y la escritura, como herramientas que permiten el aprendizaje y el conocimiento, pero también en palabras de Freire (1984), como actividades que fomentan la emancipación del ser humano, es decir, como habilidades útiles para la vida y para entender o transformar el mundo. No obstante, se requieren de ciertas características para lograr tal emancipación, así Freire explica que quienes se iniciaron en la alfabetización no tienen como punto de partida la memorización mecánica de símbolos y grafías sino la comprensión crítica. Tal criticidad requiere de un ambiente en que maestro y alumno se educan entre sí estableciendo un diálogo, eliminando la pasividad del estudiante, mismo que en la educación tradicionalista sólo se le permitía adaptarse al mundo y ser un receptor de ideas.

Por tanto, es posible vislumbrar el propósito de la lectoescritura para entender el mundo, para comunicarse con los demás, para autoconocerse y en palabras de Fromm –al escribir el prólogo del libro de Neill-, para alcanzar el fin de la educación que es trabajar con alegría y hallar la felicidad. Se puede afirmar que el desarrollo de la alfabetización potencia a las sociedades inclusivas y contribuye a la equitativa implementación de los derechos humanos (UNESCO, 2006). Se conoce que de las personas no alfabetizadas en el mundo, la mayoría son mujeres, de hecho, en las madres de familia, la alfabetización equivale a una mejor calidad de vida para sus familias y a la posibilidad de mejores resultados educativos para sus hijos.

Formas de incluir la alfabetización académica: talleres, asignaturas de lenguaje o en cada asignatura de maestría

Los enfoques tradicionales de alfabetización se centran en buscar la manera de ayudar a los estudiantes a adaptar sus prácticas de lectura y escritura a las que requiere la alfabetización en la universidad; sin embargo, resulta esencial reevaluar a la lectoescritura como práctica necesaria en la vida laboral, la vida pública como ciudadanos y la vida personal (The New London Group, 1996). Entonces, habrá que considerar si los cursos en las universidades proporcionan oportunidades, para que los estudiantes se involucren con las prácticas de alfabetización relevantes para cubrir necesidades de la sociedad actual y futura.

Sánchez y Báez (2009) en su indagación *Formación a través de la investigación en programas de maestría en ingeniería* explican que la formación de estudiantes de posgrado mediante experiencias de investigación, es una alternativa que abre posibilidades institucionales para encauzar el desarrollo de habilidades cognoscitivas y prácticas en el marco de los procesos curriculares de formación profesional. Sin embargo, es importante enfatizar que lo fundamental de dicho proceso, no es lograr un producto tecnológico, sino el desarrollo de las potencialidades de un sujeto que requiere incursionar competitivamente en un ámbito profesional.

En otra investigación se describen una serie de actividades diseñadas por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) debido a que encontraron que los candidatos a maestría tenían pocas competencias para investigar y manejar información. Se estableció como pre requisito un curso especial para los estudiantes de maestría; al mismo tiempo que se crearon talleres para los docentes; talleres libres o abiertos al público en general, cuya estrategia se basaba en ser muy flexibles; cursos de acceso a la información; asignaturas relacionadas con dicha alfabetización informacional y digital y otras tareas de apoyo como la generación de guías y folletos (Cortés, 2012).

Rovalo (2012) comparte un estudio realizado en la Universidad Autónoma de México (UNAM) en el que se describe el programa de *Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente*, mismo que impulsa habilidades indispensables para todas las disciplinas. Tal programa se inserta desde el uso y consulta de materiales impresos y electrónicos en la biblioteca, hasta la recopilación de información para el desarrollo de la tesis. Dentro del mismo programa a fines del año 2004 se diseña un curso propedéutico en línea dirigido a los alumnos de primer ingreso en esa modalidad, mismo que requirió la capacitación de tutores en línea. Al respecto se señalan tanto los aciertos como los errores de los programas (dificultad, deserción de los alumnos, entre otros), sin embargo, los resultados en general fueron positivos.

La investigadora Carlino (2013) dice que el aspecto rescatable de los talleres de escritura y lectura es hacer visible la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura; además de que se cuenta con un tiempo curricular asignado para trabajarlas y son impartidas por especialistas, dando lugar a favorecer aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por docentes que no son expertos. Sin embargo, estos cursos o talleres poseen fallas como el no incluir actividades significativas o con sentido para el estudiante, que vayan más allá de aspectos de corrección de gramática y ortografía; asimismo, no suelen propiciar leer y escribir bajo un propósito predeterminado; en ocasiones olvidan incluir estrategias pertinentes para cada campo disciplinar; no propician el aprendizaje de nuevos géneros y olvidan fomentar la confrontación o el diálogo para recibir comentarios sobre lo leído y escrito.

Además para Carlino (2013) los especialistas en lengua, en educación o incluso en escritura, difícilmente van a lograr por sí solos el enseñar a leer o a escribir disciplinas ajenas a su ámbito de conocimiento o lo que ella denomina como comunidad letrada. De aquí la recomendación de que los expertos en lectoescritura trabajen con los espe-

cialistas en química, biología, física, historia, entre otras, con la finalidad de diseñar de forma colaborativa actividades basadas en textos característicos de dichas disciplinas para que el alumno se desempeñe como físico-escritor, diseñador-lector, etc. Sobre este punto hay que destacar que la responsabilidad ya no es de una única asignatura o experto en lectura y escritura, sino compartida por todos los maestros de educación superior y para el tema particular de este artículo, sería una tarea de la institución educativa responsable de los cursos de maestría y de cada uno de los catedráticos que imparten las materias que conforman un programa del posgrado.

Conclusiones

Asistir a una universidad para continuar estudios de maestría representa una amplia variedad de desafíos para los estudiantes, frente a las características y convenciones que caracterizan a los textos utilizados como lectura y escritos que deben ser redactados por los mismos educandos en posgrado. En general, el aprendizaje en el nivel superior implica adaptarse a las nuevas formas de conocimiento o de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. La alfabetización académica requiere que los estudiantes ingresen a un ámbito en el que los textos y por tanto, la lectura y escritura conllevan a una mayor complejidad y en particular los estudios de maestría exigen la creación de textos con rigor científico, ponencias y otras prácticas propias de un investigador.

Asimismo se hizo referencia en este texto a las ideas de Carlino (2005) de no concentrarse en la señalización inútil de la falta de competencias en los alumnos de educación superior o centrarse en “problemas” de aprendizaje que deben intentarse arreglar como si fueran una especie de enfermedad o patología, bajo tal perspectiva se podría incluir a la lectura y escritura como habilidades de estudio meramente individuales y cognitivas. Como se señaló en este texto existen otros enfoques que pueden propiciar el considerar a la lectoescritura como una alfabetización para la vida.

Lea y Steet (2006) denominan como socialización académica a la tarea del profesor de inducir a los estudiantes en una nueva cultura que se refiere a incluir a los educandos en los nuevos discursos y géneros de las diversas disciplinas. Al respecto la alfabetización académica incluso iría más allá de la socialización académica, ya que con base en teorías socioculturales se da énfasis a las actividades que permiten que los textos sean relevantes. Bajo esta perspectiva se puede mencionar la importancia de la participación y práctica del alumno para convertir a la lectoescritura en un objetivo de aprendizaje en el currículo universitario, que tiene influencia en el desarrollo de otros ámbitos como el personal y el profesional.

La alfabetización es la base de todo aprendizaje, por tanto, un estudiante que puede leer o comprender plenamente y escribir con claridad, puede encontrar abiertas las puertas a los conocimientos de la ciencia, las matemáticas, la literatura y la historia. En cambio los adultos que tienen dificultades para leer y escribir pueden presentar problemáticas en sus puestos de trabajo como una menor remuneración. Así, los adultos considerados como analfabetas funcionales tienen amplias desventajas, debido a que

no pueden ser totalmente autónomos, de aquí la idea de la alfabetización como una de las características fundamentales para poder participar en la sociedad. El no tener competencias para la alfabetización, sea académica, digital, informacional, entre otras, sugiere una disminución de oportunidades de trabajo, de movilidad social o de realización personal. Como ejemplo, en la literatura de tecnología educativa es una constante presentar a la alfabetización digital como requisito para el desenvolvimiento en la era actual.

El dominio de la alfabetización académica –actos de lectura y escritura que se producen en la universidad- es fundamental para el éxito de los estudiantes de maestría y cuando estos forman parte de la instrucción, son fuentes de aprendizaje e instrumentos de evaluación, de aquí que los alumnos necesitan saber no sólo el lenguaje académico, sino la forma de responder a las expectativas de comunicación en diferentes disciplinas. En contraste con un entendimiento común acerca de lo que significa aprender a hablar, leer y escribir en el lenguaje académico, el desarrollo de la alfabetización académica es un proceso mucho más complejo y profundo, más que aprender la "correcta" gramática, ortografía y puntuación, se refiere a tratar de entrar en nuevas comunidades lingüísticas y académicas, aspectos relacionados con los roles de los estudiantes en el trabajo, el estudio y la vida.

En este texto se señala a una lectoescritura para la vida y finalmente, retomando el epígrafe de este artículo y las palabras de Vargas (2010), en su discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura: es necesario soñar, leer y escribir como formas de enfrentar la irremediable finitud de la vida o el paso del tiempo y de transformar en posible lo imposible.

Referencias

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Angulo, J. F. (1994) ¿A qué llamamos currículum? *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Begué, M.F. (2002). *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Carlino, P. (2005). Los textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En *Actas del Congreso de promoción de la lectura y el libro: 2003-2004*, (pp. 25-31). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo, Universidad Sofía.
- Conaculta (2008). Encuesta a públicos de Feria internacional del libro infantil y juvenil. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php
- Cortés, J. (2012). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios. Una visión sobre avances y perspectivas desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En Hernández, P. (Coord.) *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*, (pp. 233-262). México: UNAM.
- Covarrubias, P. y Cassarini, M. (2013). "Los actores del currículo en México: Un campo de conocimiento en constitución". En Díaz Barriga, A. (Coord.) *La investigación curricular en México 2002-2011*, (pp. 195-262). México: COMIE/ANUIES.
- Dubin, F., & Kuhlman, N. A. (1992). The dimensions of cross-cultural literacy. In *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing* (pp. v-x). Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo*. España: Edicions Universitat Barcelona.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48, 527-542.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de <http://www.foro-latino.org>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Figuroa, L., (2010). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Orozco, B. (Coord.) *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE.

- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Goodman, K. (1982) Proceso lector. En: Ferreiro, E. y Palacio, M. *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Langer, J. A. (1991). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 9-27). New York: Teachers College Press.
- Lea, M. R. y Street, B. (2006). "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos En López-Bonilla, G. y Carrasco, A. (Coordinadoras). *Lenguaje y educación temas de investigación educativa en México*, 21-45. México, Puebla: 2think Design Studio.
- Marucco, M. (2008). ¿Enseñar a leer en la educación superior? *Docencia*, (35). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180507.pdf>
- NOP World (2005). The culture score index series. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/nop-world-culture-scoretm-index-examines-global-media-habits-uncovers-whos-tuning-in-logging-on-and-hitting-the-books-54693752.html>
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 63 (XL), 147-178.
- Peredo, M. A. (2013). Etapas en la formación de doctores en educación y su relación con la lectura. En *XII Congreso Nacional de Investigación educativa*. México, Guanajuato: COMIE.
- Rovalo, M. L. (2012). Programa de desarrollo de habilidades informativas de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM. . En Hernández, P. (Coord.) *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*. México: UNAM, 263-286.
- Sánchez, L. y Báez, G. (2009). Formación a través de la investigación en programas de maestría en ingeniería. En Medina, L., Herrera, A. X., Rodríguez, A. y González, Y. (Coordinadoras). *Innovación educativa en México. Propuestas metodológicas y experiencias*. México: ANUIES
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: CBS: College Publishing.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- UNESCO (2006). Iniciativa de Alfabetización para el Potenciamiento, 2005, 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141177s.pdf>
- UNESCO (2013). Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y El Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>

Vargas, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel*. Estocolmo: Fundación Nobel.

Revista A&H

Derechos reservados 2015

Ensayo recibido en enero y publicado en abril de 2015.

Publicación semestral