

FACTORES QUE INFLUYEN POSITIVA O NEGATIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN L2 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gloria Ángela Ginevra¹

Resumen

El presente artículo encuentra su sustento epistemológico en la concepción del lenguaje como semiótica social e intenta propiciar la revisión de actitudes y creencias sobre el desarrollo de la alfabetización académica en la educación superior en lengua materna como en lengua extranjera. Se analizará de qué manera el aula, como único contexto de negociación de las producciones escritas; el docente como único destinatario de esas producciones, y la forma en que los docentes reaccionan y evalúan, frecuentemente dificultan el desarrollo de la alfabetización académica. Alternativamente, se analizará los aspectos facilitadores propuestos por el modelo de comprensión y producción desarrollado en la escuela del Género de Sydney, Australia. Los aspectos facilitadores de esta propuesta son la resignificación del vínculo profesor-estudiantes, el andamiaje de la tarea de producción de textos, el secuenciamiento didáctico de los géneros académicos que el alumno debe producir y la evaluación de pares. El elemento central en esta propuesta es la noción de *género* como actividad social con un propósito determinado, como así también el rol del lenguaje para la construcción de significados.

Palabras clave

Alfabetización académica, género, producción de texto, educación superior.

Abstract

This paper will try to promote a revision of attitudes and beliefs regarding the development of academic literacy in higher education in L1 as well as in L2.. Its underpinning is the conception of language as social semiotics. Three factors that seem to hinder students' ability to produce academic texts will be analyzed, that is, the classroom as the only context in which texts are frequently negotiated, the teacher as the only audience of these texts and teachers' evaluative approach towards student's texts. In opposition, the facilitative aspects of the Genre Approach to Literacy will be presented, that is the scaffolding of text production, the didactic sequencing of different genres, and peer-editing of texts. Central to this Approach to Literacy is the concept of genre and the role of language on the construction of meaning.

La producción de textos académicos en el ámbito universitario

En el ámbito universitario es frecuente escuchar la preocupación de los docentes y la inquietud de los estudiantes ante las dificultades que estos últimos manifiestan frente a la demanda de producciones escritas tanto en español como en inglés como lengua extranjera.

En muchos casos, la preocupación de los docentes suele traducirse en acciones concretas conducentes a ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que estos enfrentan. En otros casos, la preocupación se transforma en queja. Esta se refiere a las dificultades de los estudiantes para desarrollar argumentos, criticar teoría, citar correctamente, incorporar en sus textos las voces de otros autores, evitar el plagio, entre otros problemas. En el plano de la expresión, la dificultad radica en plasmar su pensamiento a través de un lenguaje abstracto, técnico y metafórico en textos de complejidad creciente, tales como el informe, el ensayo, la monografía, el proyecto de tesina o tesis y el trabajo final de seminario.

La inquietud de los estudiantes, resuelta a menudo con la deserción, se vincula con su ingreso al mundo académico donde rigen pautas y convenciones ajenas a su experiencia previa. Los estudiantes se sienten extranjeros en los territorios discursivos valorados por los profesores, y en muchos casos viven su paso por la universidad entre la perplejidad y la frustración en un terreno que les resulta ininteligible y poco hospitalario (Bazerman, 1997). Evidentemente, esta generalización no es válida para todo el colectivo “estudiantes”. Resulta aquí, necesario discriminar dos grupos. Uno que responde satisfactoriamente a las demandas de la educación superior y otro que no llega a satisfacer los requisitos mínimos en la lengua materna para la prosecución de estudios. Una explicación para la existencia de esta diferencia sería que los estudiantes que demuestran cierta competencia en la producción de textos son los que, por su condición social o su experiencia educativa previa, han sido expuestos a distintos géneros y han sido guiados en la reflexión sobre el modo en que se construyen los textos a partir de un propósito determinado, sea este pragmático o interpersonal. En cambio, otros grupos, menos privilegiado, manifiestan impericia en el manejo de los distintos *géneros*, tanto en la L1 (lengua materna) como en la L2 (lengua extranjera), ya que no han sido introducidos a las convenciones retóricas de los textos, especialmente los caracterizados como no narrativos; esto constituye una situación de desventaja respecto del grupo

descrito anteriormente; y tal como se explicó anteriormente, los ubica en los márgenes de la educación superior y los expone al riesgo de la exclusión del sistema. Bourdieu (1998) atribuye esta diferencia a lo que él llama *capital cultural académico*. Se entiende por capital cultural "... el conocimiento y hábitos de prácticas socialmente valoradas en la educación superior"

Factores que influyen negativamente en la alfabetización académica

No se puede negar que las dificultades en el abordaje de determinadas tareas de comprensión y producción especialmente en el nivel secundario, han producido un corrimiento de las exigencias curriculares hacia la educación superior, provocando resistencia en la mayoría de los claustros docentes universitarios (Carlino, 2003; Vázquez, 2005; Arnoux, 2002.) Cabe entonces preguntarse cuál es la postura que adoptan muchos docentes en este ámbito en relación con su rol como mediadores. Las investigaciones confirman que, en muchos casos, los profesores no desean hacerse cargo de la responsabilidad de guiar los procesos de lectura y escritura en la educación superior, ya que esta tarea es frecuentemente atribuida al nivel previo, el nivel medio. Como prueba de esta aseveración, se presenta una cita del lingüista chileno Parodi, Sweis.

"Hoy en día, es ya un lugar común que los académicos universitarios nos sigamos sorprendiendo de que nuestros estudiantes -en todas las áreas del saber- no comprendan lo que leen. Incluso también, está claro que lo mismo acontece en los niveles de magíster y de doctorado" (Parodi Sweis, 2000)

Mientras Parodi Sweiss califica la reacción de los docentes como sorpresa, Paula Carlino (2003) la instala en el plano de la queja, a la que considera "falaz". Según esta autora, la falacia radica en la incapacidad de los distintos estamentos de la universidad para captar la naturaleza de los que se ha dado en llamar "alfabetización académica" o "alfabetización avanzada".

"La alfabetización académica, alfabetización superior o alfabetización terciaria comprende las estructuras características de producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y

prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan. (Presta, Karina).

La literatura consultada sobre producción de textos escritos tanto en L1 como L2, (Corrado e Eizaguirre, 2004; Cubo de Severino, 2005, 2007; Schleppegrell y Colombi, 2002; García, 2002) ha permitido aislar tres factores, entre otros, que dificultan en el desarrollo de la alfabetización académica.

El primero, se refiere a **los contextos de producción**. Los textos de los estudiantes encuentran su justificación y son negociados dentro del contexto del aula, sin considerar que la escritura es una herramienta de reflexión sobre los acontecimientos de la realidad y sobre el sujeto que se vuelve sobre sí mismo para reflexionar sobre los contenidos a desarrollar y sobre sus propios procesos en la tarea de producción. Además, en la búsqueda de la aprobación o acreditación, los textos tienen como destinatario excluyente al docente. El segundo factor, consecuencia del primero, se refiere a la atención que los estudiantes le prestan a los **aspectos socioculturales y retóricos**. La falta de pautas claras que permitan contextualizar la actividad de producción redundante en la escasa o nula vinculación con la realidad que se desea construir, en la ausencia de referencia a la literatura en torno al tema, la omisión, por desconocimiento, de las voces que dan lugar a las aseveraciones vertidas y la absoluta desatención de la audiencia a quien se dirige el texto. Así, la escritura pierde su carácter de práctica social compleja, que da la posibilidad de desplegar todo el repertorio de recursos con los que se cuenta para la construcción de significados o reconocer la ausencia de los mismos para lograr el propósito deseado. Este factor en particular tiene su correlato en las elecciones léxico-gramaticales que los alumnos realizan. El último factor negativo, al que nos referiremos se refiere a **la evaluación**. Cada vez que la práctica de la escritura en la universidad se vincula exclusivamente a la evaluación, asociada primordialmente a la certificación de saberes y posterior acreditación mediante nota, se pierde una oportunidad invaluable de utilizar la escritura para la transformación de la información en conocimiento. Asimismo, la forma en la que los docentes reaccionan a los errores y los corrigen es otro factor que influye negativamente en el desarrollo de la alfabetización avanzada. Narvaja de Arnoux (2005-2007) citando a Styles y Radloff (2000), previene que “la insuficiencia de orientación y apoyos durante este proceso trae aparejados sentimientos de pérdida de lo conocido, de

inseguridad y falta de confianza en las propias capacidades para superar los desafíos”. Se reitera, así la visión de la escritura en el contexto académico como un factor de ruptura interior o como alienación.

La situación de los alumnos de LE es aún más compleja, ya que, a la brecha entre la alfabetización funcional y la alfabetización académica ya aludido, debe agregarse el conflicto entre dos cosmovisiones que se plasman en la L1 y la LE. Algunas de las explicaciones que dan cuenta de estas dificultades se refieren a la naturaleza cultural de los esquemas mentales y representaciones abstractas de los objetos, eventos y situaciones, además de las convenciones propias de la cultura de origen, en muchos casos, en conflicto con las convenciones de la cultura anglófona. En este sentido Kutz, Groden & Zamel, 1993, aportan el siguiente comentario:

“La naturaleza de la alfabetización académica frecuentemente confunde y desorienta a los estudiantes, particularmente a aquellos que traen consigo una serie de convenciones que no encuentran un correlato con las de la mundo académico al que recién ingresan” (Kutz, Groden & Zamel, 1993)

Por todas estas razones, en el presente artículo se intenta poner en valor la mediación semiótica de los docentes en la co-construcción de conocimiento.

Factores que influyen positivamente en el desarrollo de la alfabetización académica. La propuesta de la Escuela del Género y el Registro

Martin (1984) define al *género como* “un proceso o actividad social con un propósito determinado, que se logra a través de una secuencia de pasos pre-establecidos, fácilmente reconocidos por los usuarios de la lengua”. La Escuela de Sydney propone el análisis de los género desde una perspectiva sistémico funcional, es decir, una aproximación socio-semiótica (Martin, 2006). Eggins y Martin (2003) explican de esta manera el rol atribuido al género en la Escuela del Género.

“Usamos el género como palanca para volver a centrar la atención en el papel que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje en la enseñanza de lectura y escritura, el rol que podría tener la gramática funcional como instrumento para construir significado, la posible función de los profesores en proporcionar un andamiaje para los discursos poco conocidos a alumnos con problemas, el papel que

podría desempeñar la crítica en la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo, y otros aspectos. Nuestra perspectiva holística del propósito social nos dio una ventaja en la educación lingüística que la teoría tradicional del registro no había entregado; así, nuestros programas de enseñanza de lectura y escritura se conocieron como "programas basados en el género", en concordancia con la renovación teórica que planteamos."

Desde el punto de vista pedagógico, la Escuela de Sydney tiene como objetivo el desarrollo de un programa instruccional orientado a mejorar las habilidades de lectura y producción de textos en contextos laborales y educativos.

El trabajo, propuesto por los especialistas australianos, sobre el texto se organiza en torno a cuatro momentos: la investigación del alumno sobre el tema a desarrollar, la modelización del *género* y la discusión de su propósito social; la construcción conjunta del texto a partir del análisis pormenorizado de las realizaciones léxico-gramaticales correspondientes a cada estadio del *Potencial Estructural Genérico (PEG)* y finalmente la construcción individual de un nuevo texto. En este sentido el concepto Vogotskiano de "scaffolding" o andamiaje cobra especial importancia ya que es una técnica instruccional en la que el docente modela la estrategia de aprendizaje y gradualmente delega la responsabilidad del aprendizaje en los estudiantes. Dentro del concepto de enseñanza aprendizaje sustentado por el enfoque centrado en el *género*, los roles del docente y del alumno se resignifican. El primero asume un papel de experto en la realización de los textos, mientras que el segundo adopta el rol de aprendiz. La metáfora del "andamiaje" se aplica también al secuenciamiento didáctico de los géneros propuestos para cada nivel educativo desde la escolaridad primaria a la secundaria. Asimismo, el movimiento conocido como *WAC- Writing across the Curriculum* propone integrar las experiencias de lectura y escritura a todas las áreas curriculares. El objetivo de esta práctica es lograr una mayor y mejor comprensión del lenguaje científico caracterizado por la abstracción, el tecnicismo y el uso metafórico del lenguaje y asociado a la lógica de cada disciplina o área de estudio. De esta manera, la alfabetización académica se torna una responsabilidad de todos los actores educativos. Podría afirmarse, como lo hacen Cope and Kalantzis (1993) que a partir del trabajo sobre el concepto de género se trabaja en pos de la inclusión social de los individuos históricamente marginalizados para asegurar su inserción y acceso a espacios de poder

usualmente vedados a ellos. De esta manera, se contribuye a neutralizar la brecha que se advierte entre los dos grupos de estudiantes descritos en este trabajo.

Conclusión

En conclusión, si bien es cierto que situaciones de tipo económico-social en Latinoamérica conspiran en contra o dificultan el desarrollo de las competencias académicas, queda entonces reflexionar sobre la postura a asumir por la institución universitaria y todos sus actores. Las posibilidades que se abren son variadas, instalarse en la queja, permanecer en un sistema que resulta hostil a los estudiantes, o asumir las dificultades mencionadas como responsabilidades inherentes a la tarea docentes para imaginar alternativas viables. Preferimos creer en la construcción de este último escenario, tomando los modelos implementados exitosamente en otras latitudes, como los centros de escritura, las tutorías, los modelos pedagógicos que tienden a explicitar los aprendizajes y finalmente, el regreso al aula de docentes, dispuestos a guiar a sus estudiantes en un aula que sea la plataforma para el desarrollo de una habilidad compleja como la alfabetización académica.

Bibliografía

- Arnoux, E., M. Distefano, y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba
- Bazerman, C.S. (1997). *The Life of Genre, the Life in the Classroom*. Santa Barbara: University of California.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, EN: Muller, J.et.al; (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Routledge Falmer: Theory, Research, Critique (rev. edn), Oxford: Rowman & Littlefield
- Carlino, P. (2001). “Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en EE. UU. y por qué?”, En: *O.E.I- Revista Iberoamericana de Educación* Disponible http://www.campus.oei.org/revista/deloslectores/279_carlino.pdf
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *EDUCERE*, Universidad de La Plata, Año 6, N° 20.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carrillo Guerrero, G. (2004). *Tipos de registros en la argumentación*. (Tesis Doctoral Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Universidad de Granada.)
- Colombi, C. (2002) “Academic Language Development in Latino Students’ Writing in Spanish” En: Schleppegrell, M.J and C Colombi, (Eds.) (2002). *Developing Advanced*

Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Cope, B. & M. Kalantzis (1993). *The Power of Literacy. A genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la Ciencia. Principales clases de discurso académico-científico.* Colección Lengua y discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

García, Ofelia (2002) "Writing backwards Across Languages : The Inexpert English/Spanish Biliteracy of Uncertified Bilingual Teachers". En: Schleppegrell, M.J and Colombi, C (ed.) (2002). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power.* USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Parodi Sweis, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.

Perkins, D. (1995) *La escuela Inteligente.* Gedisa: Barcelona

Schleppegrell, Mary J. (2004) *The language of schooling: a functional linguistics perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Styles, I. y Radloff, A. (2000) "Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis". En A. Herrmann y M. Kulsi (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* En: *Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, February, 3-4.* Perth: Curtin University of Technology.

Vázquez, Alicia (2005). "Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. La Enseñanza de grado es un problema de todos". Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹ Argentina gloria.ginevra@gmail.com Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, egresada de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora de la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras en la UDA (Universidad del Aconcagua). Maestrando en la Maestría en Docencia Universitaria (UTN- Regional Mendoza). Fase: defensa de de tesis febrero 2011. Profesora e investigadora en la Universidad del Aconcagua