

CAPÍTULO 10

Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior

Mireya Cisneros

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Hermínsul Jiménez

Guillermina Rojas

Universidad de la Amazonia, Colombia

Resumen

El capítulo del libro se orientaría a examinar las especificaciones de los conceptos de alfabetización académica y profesional puestos en el contexto contemporáneo de las sociedades del conocimiento. Para viabilizar este desarrollo: primero, se asumiría una perspectiva teórica, la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas; segundo, la delimitación –en virtud de criterios pertinentes– de los procesos de alfabetización académica y profesional frente a otros relacionados, como socialización académica, alfabetización científica y formación profesional; y tercero, el desarrollo de las especificaciones de los dos conceptos delimitados al ser puestos en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información, las sociedades del conocimiento y el papel social de la educación superior. Este último momento de desarrollo debe verse desde la perspectiva comparativa de la vigencia reciente de estos conceptos en la educación superior colombiana y latinoamericana frente a sus correlatos en las universidades australiana, europea y norteamericana.

Introducción

En las sociedades contemporáneas, a pesar de los diversos modos tecnológicos de la comunicación y de la construcción de los saberes, es ampliamente reconocido el papel que desempeña la escritura por las incidencias que ella tiene en sus imaginarios y realidades, al ser un «modo de representación» y una forma importante en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos (Kress, 2005). Sin desconocer el papel de la oralidad y de otros usos del lenguaje y de la comunicación en estos retos, resaltamos que la escritura, al tomar distancia entre el autor, el lector y la situación de producción del discurso, mayormente permite un escrutinio de los saberes con el consiguiente desarrollo del pensamiento crítico de los actores de la formación profesional. La escritura y la lectura requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, de allí que su aprendizaje

debe ser eje fundamental en la educación institucionalizada en todos los niveles.

Vivimos en un mundo en que el desarrollo tecnológico, los conflictos sociales, las divergencias ideológicas, la inequidad, la injusticia social, la pobreza, el incremento incesante de la información de masas y la comunicación global coexisten con propuestas que promueven la democracia, la equidad, el hacer reflexivo y crítico, las cuales se sustentan en procesos educativos mediados en gran parte en la cultura escrita. Aquí es pertinente evocar las palabras de Freire (2001: 81):

«La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad. [...] este movimiento de la palabra a la realidad está siempre presente; incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, [...] la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de escribirla o de reescribirla; es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico. Para mí, este movimiento dinámico es esencial en el proceso de alfabetización».

En este contexto dinámico, incierto y, a veces, conflictivo se sitúa este capítulo para examinar las especificaciones de los conceptos de alfabetización académica y profesional y destacar la función que ellas cumplen en los procesos educativos del nivel superior universitario, en los escenarios actuales que nos plantean las «nuevas sociedades» llamadas del conocimiento y de la información. Para viabilizar nuestra intención, primero, se contextualiza la lengua escrita desde la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas; segundo, se hace una caracterización de algunos conceptos de alfabetización y se ponen en relación con otros temas propios de la vida universitaria, y, tercero, se analiza la alfabetización académica y profesional en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información en las nuevas sociedades llamadas del conocimiento y/o de la información y el papel social de la educación superior, y se examinan algunos avances sobre la alfabetización académica que se han hecho en la educación superior colombiana.

1. La lengua escrita desde la perspectiva sociohistórico-cultural

Como balance de la evolución de los estudios sobre la escritura en la universidad en los Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Argentina, Carlini (2005a) señala que en los últimos treinta años, la investigación se nutre de dos tendencias que se relacionan entre sí: en una se pasa de un

énfasis inicial sobre las habilidades cognitivas de escritura a otro énfasis en los contextos de escritura, y, en la otra, se enfatizan los ámbitos institucionales de enseñanza y aprendizaje como espacios para superar el momento inicial de las dificultades individuales (cognitivas) de escritura.

A estas dos tendencias subyace un elemento teórico común representado por la tensión entre: un polo psicológico, específicamente cognitivo e individual, que interviene en la realización de una acción, y otro polo, de carácter social, que determina que los usos de la lectura y la escritura son parte de prácticas culturales que una comunidad considera adecuadas para alcanzar determinados fines. Los polos de esta tensión encuentran opciones teóricas que los integran de forma coherente. Una de esas opciones es la teoría sociocultural derivada de los trabajos de Lev S. Vigotsky que veremos enseguida.

La posición teórica de Vigotsky (1964) se basa en tres principios: uno, el análisis genético de las funciones psicológicas del individuo que se explican a partir de la comprensión del origen y la evolución histórica de dichas funciones; dos, la prioridad de las relaciones sociales como fundamento de las funciones psicológicas superiores de los individuos, y tres, la acción humana mediada, en lo individual y en lo social, por herramientas (instrumentos técnicos) y signos (instrumentos psicológicos) que no se conciben como simples facilitadores de la acción humana, sino como factores que la configuran y la definen, de manera esencial, como prácticas sociales (Wertsch, 1993a; Cole, 1993).

La aplicación de estos tres principios al desarrollo de la lengua escrita lleva a afirmar al investigador francés Schneuwly (1992: 10) lo siguiente:

«La perspectiva vygotskiana ofrece la ventaja de integrar en un marco coherente preguntas muy diversas relativas tanto a la historicidad del lenguaje escrito como función psíquica, la naturaleza del lenguaje escrito en relación con el lenguaje oral, como a los medios sociales necesarios para la construcción del lenguaje escrito. Permite evitar reducir el lenguaje escrito a una variable puramente cognoscitiva y concebirlo como construcción social. Quizás sea esa la esencia de la concepción vygotskiana».

A partir de los tres principios mencionados, la alfabetización académica supone abordar, entre otros, aspectos como: ¿qué condiciones históricas en distintos contextos –sociales, económicos, institucionales– exigen los usos de la lengua escrita para que los individuos alcancen sus objetivos?; ¿cómo caracterizar los rasgos de historicidad propia de los procesos psicológicos inherentes al uso de la lengua escrita en situaciones sociales específicas?; ¿qué tipo de prácticas sociales y qué formas de participación de los individuos en tales prácticas pueden servir como

mecanismos para que éstos se vuelvan expertos en el uso de la lengua escrita?

Responder estas preguntas supone reconocer el alto grado de especialización de las diferentes esferas de la actividad social que amplían las posibilidades de comunicación con otros seres humanos en otros espacios y tiempos, más allá de la situación inmediata de interlocución cara a cara—ámbito que se puede entender apropiado para la comunicación oral—, para incursionar en la comunicación escrita, más compleja y más exigente tanto para el que lee como para el que escribe.

El surgimiento de las formas de escritura, en su origen histórico, está ligado a un uso modesto y limitado al registro de la acumulación de víveres y las nuevas exigencias sociales derivadas de esa acumulación: el control de entradas y salidas de víveres de los graneros de los templos mesopotamios, la existencia de la propiedad, las acciones de compra y venta (Tusón, 1997). A partir de ese primer momento, las funciones sociales de la escritura se desarrollan, mediante especificaciones muy diversas, hasta alcanzar niveles de sofisticación admirables; por ejemplo, en el caso de las instituciones educativas modernas como la escuela, cuya existencia no puede ser concebida sin su vinculación a la lengua escrita.

Sin desconocer otras formas de escritura, la escritura alfabética posee una función psíquica superior que exige enfrentar una tarea analítica de mayor cuidado que la requerida para la comunicación oral, empezando por su sistema de notación simbólica. La producción de un texto escrito exige de quien escribe una disciplina mental, distinta a la de quien habla, ya que debe imaginar la situación de enunciación y escoger las pistas que faciliten al lector la reconstrucción del sentido del texto. Vigotsky (1964) resumió esto en la oposición entre un habla espontánea y no consciente en el niño y la necesidad de un trabajo detenido, analítico, conducente al desarrollo de la observación y el dominio consciente que lo prepara, para el desarrollo de los conceptos científicos. El lenguaje escrito, según este autor, «requiere trabajo consciente, puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral: la última precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada)».

La historicidad de los procesos culturales y psicológicos, la mediación material y semiótica de la actividad social y la consecución de metas individuales y sociales quedan claras cuando se reconoce que la lectura y la escritura «son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones

determinadas para la obtención de metas específicas» (Anderson y Teale, 1990: 275).

En el caso de las instituciones escolares, en los distintos niveles del proceso educativo, las actividades sociales específicas tienen que ver con prácticas a través de las cuales los individuos menos expertos desarrollan procesos de apropiación e internalización de conocimientos, habilidades y actitudes que ellos reconstruyen creativamente (en un proceso de aprendizaje) a partir de la relación de apoyo y mediación con otros más expertos en el dominio de las acciones y medios culturales de actividad (en un proceso de enseñanza).

Estas relaciones sociales planificadas, intencionales y sistemáticas de enseñanza dirigidas a la apropiación del manejo de la lengua escrita para responder a necesidades especializadas –tales como la elaboración de discursos desde la red conceptual propia de un campo disciplinario, o la formación profesional de las personas en esos campos disciplinarios, o el dominio de la comunicación de conocimientos especializados entre miembros de comunidades científicas o académicas– exigen poner en consideración otras dimensiones complementarias de formación y el diseño de prácticas y formas específicas de participación de los actores, en escenarios institucionales, donde se entrecruzan cuatro niveles de desarrollo: el filogenético, el histórico, el ontogenético y el microgenético (Cole, 1993), los que, a su vez, muestran parte de sus potencialidades para ser tenida en cuenta en los procesos educativos de los distintos niveles en las sociedades actuales.

Otro de los investigadores reconocidos en este campo de indagación es el norteamericano James Wertsch, quien, para mantener una clara posición sociocultural en coherencia con el pensamiento de Vigostky, propone una interdependencia obligatoria de tres elementos en una unidad de análisis integral:

«Resulta errónea cualquier tendencia a centrarse exclusivamente en la acción, en las personas, o en los instrumentos mediadores aisladamente (...) la acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y “la/s persona/s que actúa/n con instrumentos mediadores” es el agente irreductible» (Wertsch, 1993a: 141-2).

A partir de la interrelación entre instrumentos mediadores y acción, en el caso de las situaciones sociales de uso de la lengua escrita, se puede examinar la diversidad de manifestaciones verbales, como son los discursos o textos escritos que se generan en una sociedad, dependiendo de los fines sociales e individuales que se persigan, o del afán por mantener o romper formas convencionales e institucionalizadas de actuación. Igualmente, sobre la conexión entre los instrumentos de mediación y las

personas –concebidas como actores sociales e individuales, desde sus dimensiones antropológica, histórica y sociológica, y no como una condición de intencionalidad abstracta– se puede ver cómo funcionan la polifonía y las formas de producción social de enunciados y su influencia sobre la estructura psicológica de las personas.

Entre los méritos del trabajo de Wertsch está haber establecido la complementariedad entre los planteamientos teóricos de Vigotsky sobre los orígenes histórico y social de la mente, los trabajos de Bajtín (1982) sobre la teoría del enunciado y de los géneros discursivos, la interacción discursiva (Voloshinov, 1992) y los fundamentos sociodiscursivos desde los cuales examinar las formas de acción mediada por artefactos semióticos. Wertsch retoma de Bajtín (1982) conceptos como los de enunciado («la verdadera unidad de la comunicación verbal». Wertsch, 1993a: 69), voz, dialogismo, lenguajes sociales, géneros discursivos (primarios y secundarios) y polifonía para especificar –en relación con el tema que venimos tratando– las formas concretas mediante las cuales podría manifestarse un usuario de la lengua escrita.

La importancia de la teoría del enunciado propuesta por Bajtín radica en que en ella se mantiene la lógica de la acción mediada por la interrelación entre acción, instrumentos y personas. De esta manera, el enunciado es manifestación de la acción, es el medio y es una huella de la persona que lo ha enunciado. Como parte de la teoría del enunciado, Bajtín acuñó el concepto de voz como la personalidad o conciencia hablante, que se aplica tanto a la comunicación oral como escrita, y abarca cuestiones más amplias, como su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo, pero no como una condición puramente individual, sino como expresión de un ambiente social, en conexión con y a diferencia de otras voces. Los conceptos de voz, polifonía y dialogismo resultan recurrentes e interconectados en la elaboración teórica de Bajtín.

Bajtín también aportó una conceptualización sobre el lenguaje social entendido como «un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado» (Holquist y Emerson, citados por Wertsch, 1993a: 77) y que puede rastrearse, como parte de la conciencia hablante que se expresa en un enunciado, en un efecto de dialogismo que Bajtín denominó «ventrilocución», por cuanto una voz habla a través de un lenguaje social. Malczynski (1999: 119) considera que esta metáfora de Bajtín no es muy afortunada, porque el ventrílocuo sólo imita un verdadero diálogo entre su marioneta y él mismo. Parodi (2008) en el contexto de los géneros académicos y profesionales reconoce el carácter dialógico del lenguaje para

dar cuenta de la compleja relación lingüístico-cognitivo-social entre los participantes de una determinada comunidad discursiva.

Además de los conceptos de voz y lenguaje social, Bajtín diferenció también el concepto de géneros discursivos entendidos como formas típicas de enunciados que deben su tipicidad a su correspondencia con situaciones típicas de comunicación verbal, a temas específicos y a formas de conexión particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta que se trata en esas situaciones típicas de comunicación.

A partir del concepto de polifonía elaborado por Bajtín y pensando en las características discursivas que se presentan en las instituciones universitarias (que es una de las perspectivas desde donde se enuncia este capítulo), Wertsch postula la voz de la racionalidad descontextualizada como un habla social cuyo origen está vinculado a la Ilustración y se caracteriza por representar objetos y acontecimientos (como contenidos referenciales) en términos de categorías formales, lógicas y, en lo posible, cuantificables, válidos por sus propios términos en diferentes contextos, como lo representan los discursos de las ciencias modernas (Wertsch, 1993b).

La complementación de la teoría de Vigotsky sobre la acción mediada por artefactos semióticos con otros conceptos elaborados por Bajtín —entre ellos, los de enunciado, voz, lenguaje social y género discursivo— le posibilita a Wertsch plantear el concepto de escenarios socioculturales como los conjuntos de condiciones históricas, institucionales y discursivas en que ocurren las actuaciones de las personas cuando utilizan la lengua escrita. A partir de esta complementación teórica ampliada por Wertsch se reconoce la centralidad de la relación entre el proceso psicológico de las personas y el escenario sociocultural como entorno de la acción mediada por artefactos semióticos, y se pone en evidencia la complejidad de las relaciones entre las estructuras psicológicas individuales y las distintas formas de acción con diferentes tipos de artefactos semióticos (tipologías de textos, géneros discursivos, lenguajes sociales) para cumplir fines institucionales específicos —de las universidades, por ejemplo— como la internalización de la cultura (aprendizaje) en un nivel formativo determinado (profesionalización) o la producción de nuevos conocimientos (investigación).

Finalmente, el breve recorrido teórico hecho con base en los aportes de Vigotsky, Bajtín y Wertsch permite reconocer que la universidad representa un escenario sociocultural privilegiado en el cual los usos de la lengua escrita actúan de forma permanente. Es precisamente en el marco de las actividades de docencia, investigación y proyección social que se desarrollan en la universidad, en escenarios sociales diversos, donde el carácter consciente y autorreflexivo de la lectura y la escritura debe ser

conocido en sus desempeños reales y donde puede convertirse en un factor de transformación y contribuir, de manera significativa, a construir el universo académico que caracteriza la vida universitaria. Alrededor de este tópico se desarrolla en el siguiente apartado.

2. La alfabetización en la universidad actual

El concepto de «alfabetización» cruza la historia del acceso al conocimiento a través de herramientas cuyo objetivo es la participación del ser humano en las dinámicas sociales. En su definición más general, la alfabetización se entiende como la habilidad para usar el texto escrito, es decir para leer y escribir desde una palabra en adelante. Los estándares para determinar niveles de alfabetización varían entre los diferentes contextos.

El analfabetismo, que viene a ser la ausencia de alfabetización, se usa como un indicador (acertado o no) de la cultura y el desarrollo de un país. Según este criterio, las cifras de personas adultas que no han logrado los niveles mínimos de alfabetización inciden en la capacidad de producir riqueza, acceso a nuevas oportunidades e igualdad social. El analfabetismo funcional consiste en que una persona puede leer y entender un mensaje sencillo, pero su mecanismo lector no es capaz de discriminar idea principal e ideas secundarias y no sabe usar los conceptos que lee. Este tipo de analfabetismo es difícil de medir y afecta también zonas del mundo desarrolladas. Está muy relacionado con la llamada «calidad» de la educación.

El concepto de alfabetismo presenta dos problemas esenciales a partir de los cuales se generan las percepciones sobre las que se sustentan las acciones alfabetizadoras. El primero es la reducción del concepto a un aprendizaje del código escrito, asignado a los niveles iniciales de la escolaridad. Estos contenidos son considerados como la base sobre la cual habrán de construirse los conocimientos de niveles más complejos sin intervención pedagógica. Esta percepción es reforzada por la dimensión política del concepto, que se apoya en estadísticas de cobertura (tasas de alfabetización) para validar unos objetivos gubernamentales y que ubican los países en niveles de desarrollo a partir de la oposición alfabetismo-analfabetismo. El criterio que designa a una persona como alfabetizada o no llega a simplificarse desde encuestas que interrogan, a través de preguntas cerradas, si se sabe leer y escribir, perdiendo de vista la complejidad de la alfabetización desarrollada desde dimensiones pedagógicas –nivel de la ejecución, nivel de la comunicación interpersonal, nivel de la transmisión del conocimiento y nivel del aprendizaje, según Wells (1987), citado por Carlino (2006a)– y sociológicas en las cuales se hace necesario

diferenciar niveles en el concepto y articularlo con los contextos socio-histórico-culturales.

El segundo problema tiene que ver con los efectos que conlleva entender el concepto de alfabetización como producto. Desde esta perspectiva, la alfabetización se caracteriza por presentarse como un resultado acabado, listo para ser usado y abierto al juicio de estar bien o mal hecho. La alfabetización se define, entonces, como un efecto final de una enseñanza cuyos responsables son anónimos y recipientes desprevenidos de ese juicio. Por esta razón, cada nivel de escolaridad que recibe a un estudiante espera y evalúa su alfabetización como un resultado o como un producto acabado de unos saberes básicos correspondientes a su escolaridad precedente, cuyos vacíos no son de su responsabilidad

Una posición teórica diferente sobre alfabetización, que pone en discusión precisamente estas dos limitaciones –reducción del concepto al manejo del código escrito en los primeros niveles educativos y producto acabado en niveles básicos–, es la de Carlino (2003b) cuando reconoce la existencia de culturas escritas particulares. El ingreso, mediante procesos y prácticas de lectura y escritura, a estas culturas se le conoce como alfabetización académica, alfabetización terciaria o alfabetización superior.

El concepto de alfabetización académica, que se viene desarrollando desde finales de los años noventa, de acuerdo con esta misma autora, viene a ser «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad» (Carlino, 2003b: 410). Esto implica el reconocimiento de las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y el proceso mediante el cual se logra la apropiación de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

En las condiciones actuales, cuando los medios masivos de información llegan a una inmensa población, el analfabetismo es considerado no solamente como la ausencia de conocimiento del alfabeto, sino como una ausencia de uso funcional y contextualizado de la lengua; es decir, aunque las personas hayan tenido acceso a prácticas de lectura y escritura durante varios años de escolaridad su uso es casi inexistente o deficitario.

Los estudios sobre alfabetización académica muestran cómo las concepciones y las prácticas de la lectura y la escritura académica han determinado, en gran medida, el ingreso, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes en la universidad. Muchas de estas investigaciones coinciden en el rol ajeno que desempeñan los docentes y la institución universitaria con respecto a la problemática que se genera con las

prácticas deficitarias de lectura y escritura de los estudiantes: «De este modo, los profesores del nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito» (Vásquez, 2005: 5).

La omisión en estas responsabilidades formativas sobre comprender y escribir en las disciplinas permite, a su vez, establecer elementos comunes, propios de los procesos de lectura y escritura en la educación superior, que pueden, como de hecho ha ocurrido, llegar a constituirse en obstáculos para el desempeño académico de los estudiantes (Carlino, 2002, 2003a,b, 2004; Estiene y Carlino, 2004; Fernández y Carlino, 2008). Estos elementos comunes tienen que ver con los cambios de estatus del lector, atención al contexto de enunciación, a los géneros discursivos y las tipologías textuales, los implícitos de la enseñanza de la escritura en la universidad y la consideración de la lectura y la escritura como procesos.

En relación con los cambios en el estatus del lector, la educación superior exige a los estudiantes el salto de «recuperadores de información» (centramiento en los niveles de comprensión básica: literal y parafrástica) a ser pensadores y analizadores de textos (centramiento en los niveles de comprensión inferencial y crítica). En la escritura, de productores elementales de textos generalmente tomados literalmente de voces ajenas («corte y pegue») a constructores de textos con voz propia. La lectura y la escritura se convierten, en el contexto universitario, en herramientas epistémicas de gran valor para aprender las disciplinas o áreas de conocimiento y para aprender a aprender.

Sobre la atención al contexto de enunciación, se exige a los estudiantes escribir para un destinatario, seleccionar los mecanismos textuales para comprender y producir una comunicación que tiene lugar *in absentia* (Calsamiglia y Tuson (2002), o lo que significa, en términos de Scardamalia y Bereiter (citadas por Carlino, 2002), «poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)». En este sentido, se exige a los estudiantes un comportamiento de lectores y escritores expertos, sin tener en cuenta que la actividad científica se mueve en comunidades cuyos miembros pueden ser «legos» si no poseen conocimientos acerca del tema, «semilegos» si poseen conocimientos mínimos acerca del tema, pero suficientes para seguir aprendiendo, y expertos si ya tienen dominio del tema (Parodi y Gramajo, 2003), y que tampoco en los niveles educativos anteriores ni en la misma universidad se les ha formado para ser lectores y escritores expertos.

La diversidad de géneros y la tipología textual que se maneja en las comunidades académicas se caracteriza por tener base científica y, particularmente, los géneros académicos y profesionales son diversos, como lo demuestra Parodi (2008). Esto está determinado en buena parte porque están elaborados con el metalenguaje de la disciplina objeto de estudio o de las profesiones, e incluyen paradigmas y puntos de discusión teórica, autores y posiciones convergentes y divergentes sobre el mismo tópico. Poseen, además, la superestructura de textos argumentativos o expositivos que, en la mayoría de los casos, no ha sido trabajada a profundidad en los niveles previos de formación. En la universidad se les suele exigir a los estudiantes leer y escribir como miembros de comunidades discursivas de disciplinas específicas, pero esto tampoco se les ha enseñado cómo hacerlo.

Aunque la formación en las profesiones implica la alfabetización en ellas, aún existe el supuesto de que los estudiantes ingresan a la universidad con las herramientas necesarias para asumir la lectura y la escritura en este nivel y en la disciplina de su carrera; en caso contrario, consideran que el estudiante debe lograrlas por cuenta propia, buscando sus propias estrategias. Sobre esos supuestos, los docentes, generalmente, asignan y evalúan las tareas de lectura y escritura, exigiendo que los estudiantes sean expertos analizadores de texto, con altos niveles de inferencia y criticidad, que ejerzan un manejo bibliográfico selectivo y diverso con posiciones divergentes y posturas críticas frente a un mismo tema, que reconozcan los propósitos de lectura y escritura para el cumplimiento de la tarea y, en general, que manejen debidamente la microestructura y la macroestructura textual; todo esto, como ya lo dijimos, sin haber recibido la preparación necesaria.

Desde la posición de la alfabetización académica, la lectura y la escritura son procesos cuyo aprendizaje no ha culminado al comienzo de la universidad, sino que, para acceder a la nueva cultura de las disciplinas, los estudiantes deben aprender a leer y a escribir en ella y «son necesarios pero insuficientes los cursos de escritura al ingreso de la educación superior» (Carlino, 2002: 1).

Esta concepción de la escritura como proceso implica comprometer al docente en la orientación de cada uno de los tiempos o etapas de la escritura, mejorar sus propios conocimientos y habilidades en la comprensión y la producción de textos y variar las formas de evaluar lo leído y lo escrito por los estudiantes. Ver la alfabetización académica, su enseñanza y evaluación, como proceso, implica reconocer que el estudiante necesita de una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicita

otro tipo de lecturas y abordajes diferentes a los que enfrentará en el contexto de la universidad. Se trata, entonces, de una orientación necesaria y permanente durante todo el ciclo de los programas de pregrado, ya que se concibe la alfabetización como niveles progresivos imbricados con las disciplinas propias de cada área del saber; en esa medida, la alfabetización ya no es un producto en acabado, sino un proceso continuo de formación (Vásquez, 2005).

Además de los usos de la lengua escrita requeridos en los procesos docentes, en el contexto universitario se desarrollan otros procesos de lectura y escritura propios de las actividades de investigación y de proyección social. Estas prácticas, conocidas con nombres como «alfabetización científica» y «socialización académica», que sin bien contribuyen solidariamente a los procesos de docencia universitaria, se pueden caracterizar por los propósitos específicos que persiguen a través de los tipos de textos y sus usos en contextos más formalizados.

Uno de los retos de la universidad es ir más allá de impartir saberes disciplinares, para ayudar en el avance del conocimiento, el cual se construye en y mediante procesos de investigación que parten de conocimientos existentes para afianzarlos, reformularlos, modificarlos, contextualizarlos, etcétera, en cuyo proceso cada individuo y cada grupo investigador dan su aporte. Evocando a Robins (1992), citado por Cisneros (2008: 120-121): «Toda ciencia arranca del pasado, y el estado que alcanza en una generación anterior facilita el punto de partida para la siguiente. Pero ninguna ciencia se sostiene en el vacío, sin referencias o contactos con otras ciencias y con el ambiente general cultural en que el saber de cualquier tipo se tolera o se patrocina». La escritura en la investigación es propia de las comunidades científicas y se pueden determinar dos clases: una, es la que logra un «conocimiento novedoso»; es decir, es «una contribución original para extender el conocimiento colectivo y compartido de las disciplinas»; dos, es la transformación y reorganización del conocimiento ya existente.

La ciencia y el conocimiento en ella implicado se construyen, en gran medida, en la historia y en la interdisciplinariedad y, en sus procesos de construcción y comunicación, el lenguaje cumple un papel primordial porque mediante él se crean metalenguajes que permiten desarrollar formalizaciones y comunicar búsquedas, procesos, descubrimientos, avances y resultados a una comunidad, tanto especializada como no especializada, a través de la escritura académica y científica. El lenguaje del conocimiento en el contexto académico y científico trasciende la noción de lenguaje como medio para informar, implica reconfigurar juicios, postulados y teorías y formar sujetos capaces de construir estos retos. También, el lenguaje

constructor de ciencia tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento y reestructurarlo. De allí que en las distintas disciplinas científicas es indispensable una cultura escrita para aprehender los contenidos teóricos y metodológicos que se incorporarán a los distintos campos del conocimiento (Cisneros, 2008).

La construcción del conocimiento científico se hace mediante procesos investigativos, en cuyas etapas están siempre presentes las prácticas de lectura y escritura: la revisión de la literatura para el establecimiento del estado del arte del problema abordado, la construcción del marco teórico, los hallazgos, las propuestas o solución al problema y en los procesos de difusión y divulgación de los resultados de la investigación. Esta escritura se caracteriza por sus contextos de enunciación, los manejos de información especializada perteneciente a cada disciplina, sus requerimientos discursivos y sus géneros.

Sobre la situación de enunciación se puede precisar, en primer lugar, que los textos científicos tienen como destinatario a la comunidad científica constituida por miembros especializados y no especializados. Significa esto que los lectores y quienes escriben comparten gran parte de los conocimientos previos que los habilitan como miembros de esta comunidad: conocimientos sobre el tema, supuestos teóricos esenciales y sus principales controversias teóricas, conocimientos sobre la lógica investigativa (principios epistemológicos, metodológicos, ontológicos, etc.), y sobre el género discursivo científico (estructura, estilo, presentación de datos y gráficos, tipologías textuales, etc.). De acuerdo con Parodi (2008: 26):

«El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escribientes y oyentes/lectores (...) a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos».

En segundo lugar, la situación de enunciación exige la consideración de las intencionalidades y los propósitos de lectura y la escritura. En la investigación, la escritura tiene como propósito justificar o argumentar una tesis, hipótesis, problema investigativo o un punto de vista. En el texto, además de ser evidentes las razones que la justifican, debe demostrar que ella constituye un aporte al conocimiento del área o de la disciplina que se aborda. Asimismo, el punto de partida (hipótesis, interrogante científico o tesis) debe ser sostenido a través de un aparato probatorio, determinado por las disciplinas, que debe ser explicitado en el texto. En palabras de Carlino (2006b: 17) hace referencia al Mundo tres de Karl Popper.

«Equiparable al mundo platónico de las ideas en el que lo que cuenta es la lógica de estas ideas. [...] A través de la escritura con destino público, el investigador hace que sus ideas estén engarzadas

lógicamente, que haya una idea central sostenida con datos, etcétera. La escritura pública de la investigación busca el mejor camino para que las propias ideas sean aceptadas en el mundo científico».

Puesto que el escritor se encuentra dentro de una discusión científica que comparte con la comunidad científica disciplinar, mucha de la información que aparece en los textos no está totalmente explicitada. Este rasgo particular, que parece caracterizar también la escritura de otros contextos, pues «la comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: [...] con producir unas pocas palabras podemos conseguir que el lector infiera todo» (Cassany, 2006: 28), en los textos científicos es un elemento muy importante, ya que la presencia de sobreentendidos teóricos y la recurrencia a los conocimientos previos de los lectores y escritores para recuperar la información, es uno de los aspectos que habilita a los investigadores como miembros interlocutores de una comunidad de científicos en las disciplinas particulares.

El escritor y el lector de textos científicos (artículos de investigación, informes de investigación, resúmenes, tesis, monografías, etc.) deben asumir su posición frente a una determinada tesis o punto de vista. Esto implica que el escritor, con base en lo documentado sobre el tema, hace su contribución al problema científico que intenta solucionar, estableciéndose, de esta manera, una relación entre lo conocido y lo desarrollado en el objeto o campo de investigación y los aportes por parte del investigador. El investigador, para lograr la conexión entre la información vieja y nueva, debe poner a «hablar» coherentemente en el tema a «los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes de debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar» (Carlino, 2006b: 16). Igualmente, leer y escribir textos científicos implica el reconocimiento del tipo de texto y la recuperación de información previa sobre su conformación, los lectores esperados, la organización de la información y todo tipo de convenciones que sean necesarias (tablas y gráficos, anexos, datos, instrumentos, etc.).

En la investigación científica se reconocen dos tipos de escritura: la escritura privada y la escritura pública. La escritura privada se vincula al contexto de descubrimiento. Estas prácticas de escritura suponen la exploración y el descubrimiento de ideas. Aquí es evidente la ruta investigativa que sigue el investigador. Se escribe privadamente para pensar y ordenar las ideas, para descubrir relaciones, encontrar contradicciones, establecer faltantes, signar ideas que surgen como producto de los procesos de pensamiento, etcétera. Los textos producto de estas prácticas son los memos, las fichas, los pies de página, los comentarios al borde de texto, los borradores, los diarios de tesis, cuadernos de bitácora, protocolos, etcétera.

La escritura pública se vincula con el contexto de justificación, de validación de las posturas teóricas y de descubrimiento del investigador con la comunidad científica de la disciplina en la que se investiga: «Al intentar publicar es preciso convertir un trabajo de pensamiento privado en algo comunicable para otros. La lógica de la justificación lleva a organizar la investigación de acuerdo con un determinado género discursivo» (Carlino, 2006b: 12). Es precisamente la escritura pública la que da entrada a las formas de socialización académica y científica de los textos que se ponen en consideración en las comunidades universitarias.

La «socialización» académica y científica puede ser entendida desde dos perspectivas: en su primera acepción hace referencia al proceso mediante el cual los individuos llegan a formar parte de comunidades específicas, en este caso las comunidades académicas y científicas. El proceso de socialización implica, en términos de lectura y escritura, hacerse partícipes de los metalenguajes disciplinares para poder actuar con solvencia en las interacciones que se propician en los entornos educativos universitarios. Es decir, participar en eventos académicos y entender la dinámica que juegan los textos en estos contextos. Implica, además, interiorizar formas de comportamiento, concepciones e imaginarios de estas comunidades. Desde esta perspectiva se acerca al proceso de alfabetización académica.

En su segundo sentido, la socialización académica y científica aparece vinculada con la divulgación científica o popularización de la ciencia. La diferencia entre los otros contextos sociales y los contextos universitarios es que la socialización del conocimiento académico y científico en los primeros contextos utiliza los recursos del lenguaje para hacerlo accesible al ciudadano común, mientras que el contexto académico, en sus metalenguajes específicos, apela a los conocimientos científicos y disciplinares para su comunicación. En ese sentido, además de la función que cumple la socialización académica en la promoción profesional y científica, tiene el propósito de dar a conocer, en escenarios especialmente organizados para ello, los descubrimientos, los avances, los puntos de vista y las experiencias a miembros especializados y no especializados.

En el proceso de divulgación, la escritura diversifica sus modalidades de presentación: les exige a los académicos e investigadores reorganizar lo que saben, lo que han descubierto, y adecuarlo a la audiencia, monogestionar el texto, reorganizar el conocimiento en función de la situación retórica, relacionar, jerarquizar, estructurar la información, y conocer el género y las expectativas de la audiencia. Además, adecuar la escritura, según su propósito comunicativo, como textos autónomos –para el caso de informes, avances científicos, libros, capítulos de libros, artículos de revistas, etc.– o como textos que se gestionan mediante la oralidad secundaria,

como ponencias o conferencias, muchas veces apoyados en otros textos esquemáticos (presentaciones).

Estos requerimientos de la alfabetización académica en la docencia, la investigación y en los escenarios de intercambio académico se inscriben dialécticamente en la historia de las disciplinas y en el avance cultural de los pueblos. De allí que frente a los retos que implica la educación en los contextos contemporáneos, de los que no es ajena la universidad, los procesos de lectura y la escritura deben resignificarse en conexión con las múltiples necesidades sociales, incluidas las profesionales, para que los estudiantes y graduados puedan adaptarse a los ambientes complejos –siempre cambiantes de las profesiones y de las sociedades– para que puedan seguir aprendiendo y cualificándose en sus desempeños.

Entendiendo con Ong (1994) que la escritura, la imprenta y la computadora tecnologizan la palabra, es de reconocer también que la escritura es una «tecnología» que ha impulsado la actividad intelectual y ha registrado la actividad científica del ser humano a través de la historia, pero su papel va más allá de registrar los acontecimientos en el tiempo, es el fundamento de la civilización y de la ciencia, y ha posibilitado el estado sociocultural actual. Y, más allá de los usos que en el contexto universitario se le ha dado al lenguaje, en las «nuevas sociedades» el papel de la lectura y la escritura es primordial, pues se han constituido en herramientas poderosas e imprescindibles para la actuación social, debido a que estas sociedades han desarrollado un complejo sistema de alfabetización en lengua escrita, de jerarquía altamente estructurada y adaptable a sujetos y entornos diversos (Parodi, 2005). Además, la alfabetización académica incide en otros aspectos relacionados con la formación de los ciudadanos (socioculturales, políticos e ideológicos). Es desde estos imperativos sociales y culturales que se analiza, en el siguiente apartado, la alfabetización académica.

3. La alfabetización en el contexto de las «nuevas sociedades»

La referencia de «nuevas sociedades» alude a las del conocimiento y a las de la información. Aclaramos que, en este texto, dichas denominaciones no se consideran como sinónimas. Si bien la sociedad del conocimiento se basa en el permanente avance de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la abundante información pierde su valor; es decir, no aporta al conocimiento cuando no es articulada, organizada y decantada adecuadamente. Los solos conocimientos acumulados poco aportan a la sociedad del conocimiento si éstos no son debidamente articulados a los contextos científico, académico, social y cultural para comprender y

explicar lo que sucede y lo que existe. Así, la sociedad de la información se limita a mejorar y manejar herramientas tecnológicas con el fin de facilitar el movimiento y distribución de datos (información), y la sociedad del conocimiento cumple una función articuladora con los respectivos contextos.

Una breve mirada a la historia muestra que a finales de la década de los años setenta, en los países de mayor desarrollo tecnológico se empezó a hablar del fin de la era industrial y el paso a una etapa posterior en cuya economía, según el sociólogo norteamericano Daniel Bell, citado por Bernal (2002), la mano de obra se dedicaría, en mayor concentración, a los servicios, las ideas y la comunicación. En esta nueva sociedad, según Bell, tendrían prevalencia las personas e instituciones técnicas y profesionales que produjeran conocimiento y se dedicaran a codificarlo y enriquecerlo en la ciencia, la tecnología, la investigación y el desarrollo. Para estos grupos promotores del conocimiento como base de la transformación social, serían muy importantes el control de las tecnologías y la teoría de los sistemas como metodología de análisis para la toma de decisiones. La educación pública, entonces, representa uno de los efectos institucionales del desarrollo de la economía capitalista.

Además de la propuesta de Daniel Bell, otros elementos que llevan a postular el fin de la sociedad industrial y el paso a una nueva época plantean el cambio de la productividad de las fuentes de energía y su descentralización por la generación de tecnologías del conocimiento, procesamiento de la información y comunicación simbólica que desencadenan una acción autogeneradora de conocimiento flexible, en constante expansión y transformación (Castells, referido por Hardgreaves, 2003). Además, en esta nueva sociedad se transforma el modo de producción que incorpora al modo de consumo, de manera que, el éxito económico depende no sólo de la producción y distribución de los objetos, sino de la creación de servicios y de nuevos patrones de consumo que exigen, a su vez, nuevos elementos tecnológicos y nuevos conocimientos para lograr sus objetivos.

La interrelación de estos factores lleva a considerar la complejidad de la sociedad del conocimiento. Entre diferentes maneras de concebir esta sociedad, Hardgreaves (2003: 28) la reduce a tres dimensiones: una esfera educativa, técnica y científica expandida; unos modos complejos de proceso y circulación de conocimiento e información en una economía basada en los servicios, y unos cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que permitan el aprendizaje mutuo y espontáneo.

En conexión con las dimensiones señaladas surge una nueva exigencia formativa para la incorporación social de personas e instituciones a las redes de circulación electrónica de conocimiento. Este fenómeno se ha denominado «alfabetización informacional», «alfabetización digital» o «alfabetización múltiple» (Kress, 2005; Monereo, 2005) y busca desarrollar en los estudiantes las habilidades para el uso inteligente de los recursos tecnológicos en sus variadas formas.

En una sociedad del conocimiento, el capital intelectual es el principal activo y la mente del trabajador del conocimiento es el agente y contenedor por excelencia. Desde esta visión consideramos que para gestionar el conocimiento es necesario gestionar el entorno, el ambiente, el clima en que el conocimiento puede crearse, captarse, fructificar y aplicarse. De allí la importancia de que en la educación superior se construyan políticas educativas tendientes a la formación de un profesional capaz de afrontar los retos que implica la dinámica del conocimiento a fin de que resulte aplicable en beneficio de la sociedad. La atención integral a estos criterios en los procesos educativos permite pensar que los docentes sean catalizadores para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, y factores de transformación para que las instituciones educativas respondan a los retos de la sociedad del conocimiento.

Las implicaciones de la alfabetización académica y profesional en el ámbito de la nueva sociedad del conocimiento ratifican, entre otros, los siguientes factores: uno, la relación entre los sistemas semióticos de notación y su poder como herramientas psicológicas para el procesamiento conceptual de información y la comprensión científica del mundo (Vigotsky, 1964); dos, las relaciones particulares que pueden darse entre sofisticados artefactos semióticos –como los tipos de textos expositivo y argumentativo– y funciones sociales especializadas, como la formulación de las teorías científicas o su enseñanza (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Wells, 2001; Candela, 1999, entre otros); tres, las insospechadas posibilidades de desarrollo que vinculen herramientas técnicas y psicológicas, como las derivadas de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, al desarrollo del conocimiento científico y su enseñanza más allá de «los modelos de enseñanza transmisivo-receptivos centrados en el aprendizaje declarativo de contenidos estáticos» (Díaz, 2008: 348), y cuatro, las oportunidades que surgen de atender los múltiples problemas de orden social cuando se vinculan las potencialidades de la cultura escrita a otros factores de mejoramiento, tales como el aprendizaje apoyado en las inteligencias emocional y colectiva que impulsa estrategias de trabajo en equipo.

Después de revisar este contexto general de las sociedades del conocimiento y de la información, se abordan a continuación algunos avances

que se han hecho en Colombia sobre alfabetización académica, reconociendo que gran parte de ellos se relacionan con los que se han hecho sobre el tema en el contexto internacional.

Aproximadamente en las tres últimas décadas aparece como tendencia en el ámbito global la investigación teórica y aplicada en relación con la lectura y la escritura en la educación superior. En palabras de Carlino, significa que ya «no sólo nos preocupamos» del problema, sino que «nos estamos ocupando» de la búsqueda de adaptar la pedagogía y la didáctica de la lengua materna a un contexto universitario y social, todo esto debido a que cada vez más se están desechando supuestos como los de que las dificultades o las necesidades que puedan presentar los estudiantes en relación con sus capacidades para comunicarse por escrito obedecen a fallas sistémicas del modelo educacional primario y el de que el desarrollo del lenguaje se da sólo en ciertas etapas o momentos de la vida.

En Colombia, el tema de la alfabetización académica y profesional ha ido consolidándose, desde diferentes perspectivas, en objeto de estudio. Una mirada panorámica sobre las preocupaciones en torno a la lectura y la escritura en las universidades colombianas deja entrever un gran entusiasmo investigativo y propositivo, comprensible ante las dificultades reconocidas por las diversas fuentes evaluativas, como las pruebas Ecaes e Icfes (en Colombia) y Pisa y otras a nivel internacional, pruebas de diagnóstico y, ante todo, el desempeño profesional cuestionado en no pocas ocasiones.

En 1996, se fundó la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, por acuerdo entre la Universidad del Valle y el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina); luego se integraron la Universidad Autónoma de Puebla (México), la Universidad Ricardo Palma (Perú), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad Salesiana de La Paz (Bolivia). Los resultados de las discusiones y experiencias al interior de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura han dado lugar a numerosos publicaciones que vienen alimentando la reflexión y la investigación y ha dado lugar a la realización de eventos en torno a la lectura y la escritura que poco a poco han ido centrándose en el ámbito universitario.

En la década de los noventa y hacia los primeros cinco años de este siglo, los enfoques de las propuestas de lectura y escritura en la universidad estaban apoyados en la lingüística textual y el análisis del discurso y, en su mayoría, las experiencias y propuestas apuntaban al trabajo con los textos de literatura y con función lúdica, pero poco a poco se vienen implementando de manera didáctica, en los cursos creados con propósitos de

mejoramiento de la lectura y escritura, los textos de divulgación científica y de opinión, la potenciación de la competencia argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico.

Otras iniciativas en el país se representan en los esfuerzos de las universidades por entender la lectura y la escritura ya no como herramientas de trabajo, sino como parte integral de la conceptualización misma de sus objetos de estudio o de sus principios y aplicaciones prácticas y metodológicas de las disciplinas. La búsqueda se dirige a la conceptualización de la lectura y la escritura como un elemento transversal, y en su proceso de consolidación empiezan a comprometerse todos los actores de la universidad.

Esta iniciativa aparece representada en la configuración de redes para la producción académica y los procesos investigativos en torno al tema. Así, a finales de los noventa se creó la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, liderada por la Escuela de Lenguaje de la Universidad del Valle, dedicada en principio a trabajar en torno a la lectura y la escritura en la educación básica, pero que en 2003 organizó el seminario nacional sobre la «Lectura y la escritura en la formación de los profesionales», cuyos trabajos presentados fueron luego publicados en distintos medios especializados.

En 2007 se crea la Red de Lectura y Escritura en la Universidad Superior (Redlees), liderada por la Universidad Sergio Arboleda y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun). Como resultado del trabajo de esta red se han hecho dos encuentros nacionales y uno internacional que han convocado a un nutrido número de docentes e investigadores. Igualmente, se encuentra en desarrollo el proyecto interinstitucional denominado «Para qué se lee y se escribe en la universidad? Un aporte a la cultura académica», aprobado en el 2009 por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, en el cual participan diecisiete universidades del país y está liderado por las universidades Javeriana y Valle.

En cuanto a publicaciones, en Colombia se conocen interesantes reflexiones en periódicos o revistas, pero en materia de libros el estado del arte registra un número relativamente escaso. Entre los primeros escritos sobre el tema es de mencionar Parra (1991), Jaimes (1994), Pardo (1995). De allí en adelante: Martínez (1997), Rodríguez (2002), López y Arciniegas (2004), Rincón, Narváez y Roldán (2005), Cisneros (2006), Sánchez y Osorio (2006). Es de destacar que en 2008 ve la luz la obra *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, publicación que resulta de la «conversación académica» sostenida por docentes e investigadores universitarios, nacionales e internacionales, durante el Primer

Encuentro de Lectura y Escritura en la Educación Universitaria, realizado en mayo de 2005 en la Universidad Autónoma de Occidente. Esta obra compila una selección de ponencias nacionales e internacionales.

Las temáticas desarrolladas en los distintos eventos y publicaciones en torno a la alfabetización académica en Colombia son principalmente las siguientes: 1. Desarrollo de competencias de lectura y escritura, 2. Experiencias pedagógicas en áreas de formación, 2. Experiencias de cualificación de docentes universitarios, 3. Evaluación de la lectura y la escritura, 4. Experiencias pedagógicas con recién ingresados, 5. Políticas universitarias, 6. Lectura y escritura y TIC's, 6. Reflexiones sobre la escritura a través del currículo, 7. Tensiones entre lo oral y lo escrito. Varias de estas temáticas se enuncian tímidamente, pero muy poco se ha logrado consolidar en propuestas investigativas de trascendencia y, en gran medida, las universidades se están ocupando del desarrollo de cursos encaminados a dar herramientas para construir distintos tipos de textos.

Una tendencia que se nota ausente es el reconocimiento de la variación lingüística y sus puntos de articulación con la función epistémica de la lectura y la escritura. Conviene considerar aquí que se crean barreras comunicativas con el uso de la lengua escrita en las prácticas pedagógicas, pues si consideramos que la escritura exige el manejo de ciertas características que le son propias, ella también es una variante de la lengua. Esto invita a pensar en la necesidad de políticas educativas que capaciten adecuadamente a sus maestros para afrontar la variación y abrir alternativas comunicativas al estudiante para que pueda abordar problemas académicos, expresar su mundo conceptual y desempeñarse en su ejercicio cognoscitivo y comunicativo, aun en posesión de su propia variante lingüística. Pero para conseguir eco en este llamado de atención es necesario fortalecer la investigación en este tema desde miradas sociolingüísticas.

Los avances relacionados con la alfabetización académica y profesional realizados en Colombia son recientes y evidencian tendencias metodológicas diversas, entre las que se encuentran aquellas de carácter exploratorio, estudios de caso, pasando por las que asumen un trabajo sistemático con textos y discursos desde algunas tendencias (fundamentalmente la de procesamiento de la información) y algún enfoque particular (en especial textolingüístico, discursivo o semiótico) y en situaciones de comunicación concretas, hasta la construcción de didácticas particulares, ya sean experiencias de aula o propuestas para implementar políticas curriculares institucionales sobre el tema.

Finalmente, es de reconocer que en Colombia la tarea y el compromiso real están por venir, y que buscan consolidarse, desde programas de Ciencias Humanas y Sociales, programas de Educación y Pedagogía, grupos

de reflexión, alianzas entre docentes de un área y especialistas de la escritura y la lectura, desde áreas introductorias en distintas carreras universitarias y desde organismos administrativos regionales, nacionales e internacionales responsables de las políticas educativas.

A manera de conclusión

La teoría sociocultural de la acción mediada por artefactos semióticos se constituye en una teoría potente para el estudio de las situaciones sociales en las que las personas ponen en uso actividades de lectura y escritura para alcanzar metas personales e institucionales. Desde esta perspectiva, vista la universidad como un sistema social y cultural, la lectura y la escritura cumplen funciones importantes como herramientas epistémicas de gran valor y posibilitan espacios de comunicación científica y académica, a la vez que mundos posibles en los que las disciplinas pueden consolidarse desde múltiples perspectivas.

La alfabetización académica debe ser reconocida por todos los miembros de las comunidades educativas y gubernamentales como un factor esencial para el desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social y, en ese sentido, es necesario comprometer a los distintos estamentos internos y externos a la educación superior para que trabajen de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria en la búsqueda del mejoramiento de los desempeños lectores y escritores de los estudiantes y de los nuevos profesionales.

Sobre los avances que ha tenido el tema de la alfabetización académica en Colombia, por ahora, la comunidad universitaria tiene el reto de superar los paradigmas instrumentales predominantes y trascender la etapa de reflexión, en la que actualmente estamos inmersos, para contribuir a una transformación necesaria en lo que respecta a la alfabetización académica con efectos positivos en la sociedad contemporánea latinoamericana, caracterizada por la globalización, por la búsqueda de reconocimiento a la pluriculturalidad, por los acelerados cambios y en la que se pretende que el «conocimiento» y la discursividad científica ocupen el lugar importante que les corresponde. La alfabetización académica en la formación profesional, entonces, sería un «proyecto social» y un «bien social», un patrimonio orientado hacia esa (¿presente o aún futura?) sociedad del conocimiento que se conforma, pero a la cual todavía no se le distingue el perfil con claridad. Así, cuantos más profesionales alfabetizados formemos desde la universidad, más cerca estaremos del futuro promisorio.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. B., y Teale W. H. (1990). «La lectoescritura como práctica cultural». En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Eds): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, pp. 271-295.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bernal A. H. (2002). *La Universidad en la sociedad del conocimiento*. Bogotá, Fondo Editorial Universitario Escuela de Medicina Juan N. Corpas.
- Calsamiglia, B. H., y Tusón, V. A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia presentada en el Panel «Enseñanza de la escritura», Seminario Internacional de Inauguración, subselección Cátedra Unesco Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carlino, P. (2003a). «Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere. Investigación*, 6(9), pp. 409-417.
- Carlino, P. (2003b). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2-4 mayo, Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro [en línea]. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria». *Educere, Artículos arbitrados*, 8(26), pp. 321-327 [en línea]. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Documento=T016300001682/5
- Carlino, P. (2005a). *Los estudios sobre la escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente*. Comunicación libre publicada en las Memorias XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores del Mercosur «Avances, nuevos desarrollos e integración regional». Universidad de Buenos Aires, 4-6 agosto [en línea]. Disponible en: http://arielviguera.googlepages.com/Carlino_estudios_escritura_universidad.pdf
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006a). «El concepto de alfabetización». En M. E. Dubois y R. Franco (Eds.): *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, pp. 84-88.
- Carlino, P. (2006b). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, serie Documentos de trabajo, Escuela de Educación, Argentina.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.
- Cisneros E. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: Una investigación diagnóstica*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros E. (2008). «Ciencia y lenguaje en el contexto académico». *Lenguaje*, 36(1).
- Cole, M. (1993). «Desarrollo cognitivo y educación formal: Comprobaciones a partir de la investigación transcultural». En L. Moll (Comp.): *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Traducción de Miguel Wald y Eduardo Sinnot, 2ª Ed. (pp. 109-134). Buenos Aires, Aique.
- Díaz B. (2008). «Aprendizaje universitario y composición escrita: La perspectiva sociocultural y situada». En C. Narváez y C. Cadena (Comp.): *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós.
- Estiene, V. M., y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva* [en línea]. Disponible en: http://www.el-libro.com.ar/32feria/educativas/html/PDFs/6-004-Estienne_etAl.pdf, 22/07/2006.
- Fernández G. M., y Carlino P. (2008). *Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: El punto de vista de docentes y alumnos*. Ponencia en Simposio ¿Qué hacemos en Iberoamérica con la lectura en la universidad? Congreso Mundial de Lectura, San José de Costa Rica [en línea]. Disponible en: http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf
- Freire, P. (2001). La importancia del acto de leer. *Revista de El Espectador*, 67, pp. 79-81.
- Hardgreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Jaimes, G. (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, Ediciones Aljibé
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali, Universidad del Valle y Cátedra Unesco.
- Malczynski, M. (1999). «Musical theory and Mikhail Bakhtin: Towards a dialectics of listening». *Dialog. Kanranal. Xronotop*, 1(26), pp. 94-132.
- Martínez, M. C. (Comp.) (1997). *Los procesos de lectura y escritura*. Cali, Universidad del Valle.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona, Graó.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A. (1995). «Teoría y práctica del español funcional en la Universidad Nacional». *Forma y Función*, 8. Bogotá, Universidad Nacional.

- Parodi, G. (2005). «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?». *Revista Signos*, 38(58), pp. 221-267.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., y Gramajo, A. (2005). «Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV-2003: Una aproximación multiniveles». En G. Parodi (Ed.): *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 41-59). Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parra, M. (1991). «La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: Planteamientos teóricos». *Forma y Función*, 5, pp. 47-64.
- Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali, Universidad del Valle, Icfes Colciencias, Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, A. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- Sánchez, J., y Osorio, J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín, Universidad de Medellín.
- Schnewly, B. (1992). «La concepción vygotskiana del lenguaje escrito». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16(3), pp. 49-59.
- Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona, Octaedro.
- Vásquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* En Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, año 1, N° 1, octubre de 2005 [en línea]. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>.
- Vigotsky, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Wells, G. (2001). *La indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. (1993a). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1993b). «La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente». En L. Moll (Comp.): *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, pp. 135-153.