

Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal

GILBERTO FREGOSO-PERALTA,¹ LUZ EUGENIA AGUILAR-GONZÁLEZ²



Resumen

Tras revisar algunos de los significados atribuidos al analfabetismo funcional y la manera como se le aborda en la investigación, se opta por un concepto psicolingüístico centrado en los aspectos disciplinares y curriculares de la educación formal, para tipificarlo como una falencia verbal comprensiva y productiva lo mismo oral que escrita. Esto es, los índices de escolaridad no son compatibles con el desempeño real de estudiantes y profesores en lo referente al dominio de la lengua.

Una propuesta para atemperar la gravedad del analfabetismo funcional en nuestro sistema educativo es la *alfabetización académica*, concebida como un dispositivo que sistematiza los procesos de comprensión y producción oral y escrita dentro del contexto educativo en cualquier nivel escolar, con la idea de preparar sujetos cuyas competencias comunicativas sean congruentes con el ciclo escolar alcanzado, como instrumento imprescindible para generar, adquirir y comunicar el conocimiento.

Descriptor: Revertir, Deficiencias psicolingüísticas, Sistema escolar.

Functional Illiteracy and Academic Literacy: Two Related Concepts to Formal Education

Abstract

After reviewing some of the meanings attributed to functional illiteracy and the way it deals with research, we opted for a concept centered on psycholinguistic disciplinary and curricular aspects related to formal education, in order to typify it as an understanding and productive verbal lack on oral and written skills. That is, school rates are not consistent with the actual performance of students and teachers concerning language proficiency.

A proposal to temper the severity of functional illiteracy in our educational system is academic literacy, conceived as a device that systematizes oral and written understanding and production processes within the context of education at any school level, with the purpose of training students whose communication skills are consistent with the school reached level, as essential tool to generate, acquire and communicate knowledge.

Key Words: Revert, Psycholinguistic Deficiencies, School System.

Artículo recibido el 23/08/2012
Artículo aceptado el 24/11/2012
Declarado sin conflicto de interés

1 Centro Universitario de Los Altos-Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura. fepg@hotmail.com

2 Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Letras. aguilar.luzeugenia@gmail.com

Introducción

Una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesional es el dominio del código verbal materno, por más que nuestra realidad globalizada deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación nacional. Sin duda, el idioma inglés sirve para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca del cada vez más disputado empleo, por ejemplo para leer y escribir, práctica tan inusual en cualquier lengua para una gran cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su habla nativa y están en riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos modalidades lingüísticas. Sólo será un angloparlante hábil para desempeñarse en el contexto académico aquél que ya lo es, para el caso de México, en español. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con las comunidades y redes virtuales, si bien muchos usuarios emplean tales ventajas informáticas de manera tan banal que la oportunidad se torna desperdicio. Incluso para acceder con calidad al aprendizaje de una segunda lengua, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo, es indispensable desarrollar las habilidades de comprensión y de producción tanto oral como escrita.

Junto a las limitaciones cotidianas en materia de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva observadas en el mundillo escolar, se añade la incapacidad para valerse de los recursos conducentes a comprender y producir los discursos más representativos de la actividad educativa formal: describir, narrar, explicar, argumentar, proceder, así como su materialización respectiva en fichas, relatos, artículos, descripciones, resúmenes, ensayos, manuales, instructivos o guías, acervo de valía innegable para la organización del conocimiento, su aprendizaje y comunicación en tanto desarrollo de infraestructura intelectual.

Nuestro país encara un déficit en la expresión oral, la lectura y la escritura (la comprensión oral no suele valorarse de manera sistemática), carencia opuesta a la destreza esperable en sujetos sometidos a procesos de alfabetización durante doce a quince años previos al ingreso universitario. Por ende, mucho más allá del mero diagnóstico, urge diseñar estrategias para que el alumnado comprenda y produzca textos

en el nivel de complejidad exigido para cursar una carrera profesional, mediante la aptitud de alfabetización correspondiente. Empero, el profesorado no pareciera reparar en el problema por formar parte de él, según señalaron algunos comentaristas tras conocerse los resultados de los exámenes de conocimiento y aptitudes aplicados en el país a quienes pugnaban por obtener una plaza laboral como profesores de educación primaria y secundaria entre 2008 y 2012, donde entre 7 y 8 de cada diez lo reprobaron (*El Universal*, 23/07/2012). Ambos son fenómenos propios de un entorno en donde las humanidades y las ciencias no son práctica, saber ni conocimiento del dominio público para un alto porcentaje de la población.

Todo parece indicar que en cada uno de los niveles de la educación formal mexicana hay un desfase evidente entre los índices de escolaridad y los niveles reales de dominio del lenguaje articulado, indicador de *analfabetismo funcional* de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En un primer apartado, el artículo presente expone algunas de las acepciones conferidas a dicho tipo de analfabetismo, sobre todo aquéllas más vinculadas con los procesos de la educación formal, a propósito de precisar lo más posible el problema y reflexionar sobre la mejor manera de abordarlo en la perspectiva de atenuar su gravedad. Desde luego, sin soslayar la desigualdad estructural existente en México como el factor más influyente en el acceso diferencial de la población al conocimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales.

Un segundo segmento aborda un enfoque teórico-práctico abocado a reconocer y justipreciar el papel del lenguaje articulado en el trayecto educativo formal, de manera explícita en la universidad, no como el contenido de una asignatura, la del idioma nacional, sino en tanto instrumental imprescindible para acceder al conocimiento de las disciplinas científicas y humanísticas, codificadas lingüísticamente para su enseñanza-aprendizaje a través de formatos discursivos y géneros. Se trata del concepto de *alfabetización académica*, pensado sí para la educación superior, pero con la riqueza heurística suficiente para hacerlo extensivo a las etapas preuniversitarias.

El analfabetismo funcional

A lo largo de los años se han vertido significados muy diversos acerca de lo que debe entenderse por analfabetismo funcional. Un repaso breve a los me-

nos alejados de la concepción que habrá de manejarse en este apartado será útil para construir un marco de referencia.

Para algunas personas interesadas en el tema, durante la década de los años treinta del siglo XX se le consideró en los Estados Unidos como "La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria"; curiosamente el indicador de tal carencia era el no haber cursado por lo menos tres años de educación la formal (Flecha, 1994).

Sin embargo, como señala Jiménez (2005), el criterio de años de escolaridad cursados varió al paso del tiempo; en algún momento el requisito para no caer en la condición de analfabeta funcional era haber concluido la educación primaria, o bien, completado seis años de escolaridad.

Un primer concepto del año 1955, atribuido a la UNESCO, se refirió en positivo a la alfabetización funcional, entendida ésta "...cuando una persona ha desarrollado los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura suficientes para realizar de manera efectiva todas las actividades de orden verbal propias de su cultura o grupo social" (Hamadache y Martin, 1986).

Hacia 1972, esa misma dependencia de las Naciones Unidas definió a la alfabetización funcional "...como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad" (UNESCO, 1972).

Para FREIRE (1973), se era analfabeto sólo en el caso de estar integrado a un espacio sociocultural letrado y no dominar las técnicas para escribir y leer. De tal suerte, un sujeto perteneciente a una cultura oral no sería analfabeto.

En 1978, también la UNESCO definió al analfabeto funcional "...como la persona incapaz de emprender actividades en las que la alfabetización es necesaria para desempeñarse con soltura en su entorno y su cultura, donde además es necesario continuar valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética para su propio desarrollo y el de la comunidad" (Fernández, 1986).

A otros expertos les ha ocupado diferenciar el analfabetismo absoluto de aquél sólo funcional. El primero se ubicaría en las sociedades donde predomina todavía la tradición oral, mientras que el segundo se pondría de manifiesto en personas *iletradas* capaces de realizar actividades de lectoescritura, pero cuya

comprensión e interpretación son insuficientes para activar una actitud reflexiva y crítica (Tohmé, 1990).

Otro punto de vista ubicó al alfabetismo funcional (el anverso del reverso) en el ámbito de los procesos y fenómenos del conocimiento dentro de la llamada sociedad de la información, al plantearlo como "...la capacidad de adquirir e intercambiar información a través de la palabra escrita. Alfabetización funcional es la *posesión de y el acceso a* las competencias e información requeridas para llevar a cabo transacciones que supongan leer y escribir, y que un individuo desea o requiere llevar a cabo (Vilanova y Moreno, 1992).

Con otras palabras, "La alfabetización o el alfabetismo en sentido estricto incluye el saber *procesar* la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas nuevas a partir de ella". En rigor, saber pensar a partir de un texto escrito en el código que cada contexto emplea (Infante, 2000).

En la misma línea, se concibió al analfabeto funcional en tanto "...persona que ante una información (o conocimiento en codificación alfabética) es incapaz de operativizarla en acciones consecuentes y, en este sentido, diremos que no posee la habilidad de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad a la que pertenece" (Jiménez, 2005).

Unos más repararon en la variedad de significados y aplicaciones que se le han atribuido, donde figuran acepciones de carácter económico, sociológico, cultural, político, ideológico y educativo (en este último resaltan la lectoescritura, los ciclos escolares cursados, la aritmética). El trabajo presente se adscribe al educativo, a modo de no adentrarse en una polisemia tan amplia como para llenar un libro destinado a revisar la diversidad de sentidos y usos. Sin desconocer que incluso dentro del ámbito de la educación formal se manejan concepciones diferentes—por ejemplo una de las más aceptadas habla de la necesidad hoy día de desarrollar alfabetismos diversos no circunscritos al dominio académico de lectura, escritura o matemáticas, sino acceder a la discursividad multimodal, a la lectura de imágenes, a la epistemología y uso de los códigos informáticos, a la gramática del diseño gráfico, por mencionar algunos—nos pronunciamos por aquellos considerados sustrato ineludible o punto de partida para el desarrollo humano filo y ontogenético. De los mencionados por Hautecoeur (1989); Neice (1990); Londoño (1990) conviene rescatar los siguientes, vinculados con la educación:

- La relevancia sociocultural de la lectoescritura, como capacidad para comprender y producir men-

sajes dentro de un ámbito social, económico, cultural.

- Las falencias de lectura y escritura por parte del estudiante, como impedimento para alcanzar los objetivos en un plan de estudios.
- La capacidad para reconocer las graffas con las que están escritos los signos y enunciados de un texto, pero no la de comprender el sentido del escrito.
- La incapacidad para entender los significados explícitos y tácitos en un texto, así como emitir un juicio crítico sobre ellos.
- La posibilidad de diferenciar entre personas con analfabetismo total y otras semialfabetizadas.
- Poder precisar los rasgos de las poblaciones con un déficit manifiesto de educación formal (aunque con criterios disímiles según contextos diferentes): menos de tres o de cuatro o de cinco años de escuela, la primaria no terminada, estudios sólo de nivel básico, secundaria sin concluir, adultos con menos oferta escolar en el pasado y que en su vida cotidiana no les fue exigido leer, redactar, cuantificar.
- La carencia de habilidades verbales y de razonamiento mínimas para adaptarse y operar con éxito relativo dentro de un entorno. Por ejemplo, en el mundo laboral, la carencia de habilidades de lectura, expresión oral y matemática necesarias para la inserción en el mercado formal o informal de la economía.
- La apariencia de haber adquirido cierto nivel de conocimientos y desarrollado habilidades que no es capaz de demostrar.
- La discordancia entre los años de escolaridad y el aprendizaje logrado (suele destacarse el déficit en cuanto a las destrezas verbales y el razonamiento matemático como instrumentos para el acceso al conocimiento).

A partir del punto anterior, determinar si la no aplicación en el acontecer ordinario de la lectoescritura y las matemáticas aprendidas en la escuela conlleva la posibilidad de “olvidar” o de “recaer” en el analfabetismo (por regresión o desuso), o si por el contrario, tal fenómeno no ocurre, sino sólo un proceso previo de alfabetización deficiente.

- La lectoescritura y el razonamiento matemático como requisitos imprescindibles para adentrarse en la comprensión, apropiación y expresión del conocimiento científico/tecnológico y humanístico través del uso de discursos y textos explicativos, argumentativos, descriptivos y procedimentales.

- El analfabetismo a manera de obstáculo para reconocer y participar de manera consciente y activa en la producción y reproducción cultural de la comunidad y grupo social de pertenencia.

Sin duda hay unidad de sentido en el conjunto de los puntos de vista referidos.

Investigar el analfabetismo funcional

En el año 2000, María Isabel Infante publicó los resultados de una investigación reveladora (se esté de acuerdo o no con algunas de sus conclusiones), auspiciada por la UNESCO, sobre el alfabetismo funcional en América Latina. La pesquisa incluyó a siete naciones de la región, a saber, Argentina, Brasil (sólo el estado de Sao Paulo), Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela mediante muestras de mínimo mil personas por país, comprendidas en la mayoría de los casos, entre los 15 y los 54 años, radicadas además en zonas urbanas. El procedimiento seguido en la investigación y su abordaje regional motivaron la consulta detenida de texto tan peculiar, donde se pasó revista al fenómeno en demarcaciones con características históricas, sociodemográficas y culturales semejantes.

Los propósitos principales de la indagación fueron muy diversos; para los efectos del trabajo presente destacaron tres: a) Ofrecer un perfil de las habilidades de los jóvenes y adultos en lectura, escritura y matemáticas, relacionadas con su desempeño en los ámbitos laboral y social; b) Detectar información sobre el significado del déficit de alfabetismo funcional para las poblaciones más afectadas; c) Aportar elementos para el diseño de políticas de educación destinadas a jóvenes y adultos.

Las variables vinculadas con el fenómeno incluían la edad, el sexo, el hábitat (ciudad/agro), la escolaridad, la reprobación-repetición de ciclos, el tipo de escuela (pública/privada), la participación en organizaciones sociales, la escolaridad de los padres o tutores, la disponibilidad de material escrito en el hogar, las discapacidades físicas, el uso de la lectoescritura en el trabajo y en la vida cotidiana, el tipo de actividad laboral, la participación en educación de adultos y la relación de ésta con las competencias sociales y laborales requeridas por la sociedad, el rendimiento o calificación en la prueba aplicada por Infante y su nexos con el nivel de educación formal de los participantes.

A tenor de las variables, Infante formuló las

siguientes hipótesis de base referidas a la escolaridad:

- El aprendizaje desarrollado en seis años de escuela no garantiza el alfabetismo funcional.
- La reprobación-repetición está asociada con un menor dominio de las habilidades de lectura.
- La ubicación de la escuela (zona rural o urbana) de los primeros años no es significativa para el mayor o menor dominio de habilidades.
- El tipo de escuela (pública o privada) en que se cursó los primeros años no incide en el mayor o menor dominio de habilidades.
- Las razones de abandono de la escuela (primaria o secundaria) no determinan el menor o mayor dominio de habilidades.
- La experiencia del aprendizaje escolar sí influye en el logro de habilidades.
- La educación de los padres está asociada con el dominio de las habilidades, por parte de los hijos, en lectura, matemáticas y elaboración de documentos.
- El ambiente con más libros y revistas influye en las habilidades de lectura.
- La madre incentiva las habilidades de lectura en los hijos.

Sin ignorar las peculiaridades e idiosincrasia de cada pueblo y país, las conclusiones de la investigadora chilena aportan en la búsqueda de soluciones y diseño de políticas sociales y educativas conducentes a enfrentar el problema.

Como primer factor de contexto, el estudio consideró a la familia, grupo que sigue siendo relevante para promover la lectoescritura y el aprendizaje de las matemáticas entre sus miembros, habiéndose destacado en décadas anteriores el afán de la madre, cuando las mujeres no laboraban fuera de casa y la cobertura escolar era menor, motivación venida a menos en la actualidad.

Según Infante, hoy día está menos documentada esa doble influencia; empero se dejó notar en la indagación reportada que los padres de familia de los sectores sociales pobres no auspician el desarrollo de hábitos lectores y escriturales entre sus descendientes, en tanto no acostumbran leer ni escribir, consultar o adquirir materiales escritos.

Asimismo, la tradición oral se habría ido perdiendo en un ámbito urbano cosmopolita y con fuerte presencia de la televisión, donde contar cuentos y relatos ya no es práctica común, así como tampoco la lectura de textos narrativos

(diferentes a la historieta) para documentar tal actividad.

Siempre con los datos de Infante, la influencia de la familia contemporánea en lo general iría encaminada a fomentar y sostener la presencia de los chicos en la escuela, mientras que el apoyo práctico lo prestarían ahora los hermanos mayores (como ejemplo a lograr o a superar) y, en la educación más temprana, donde se accede a la lectura, se dejaría bajo responsabilidad de la educación preprimaria. Sugiere la autora explorar, incidir y aprovechar más el vínculo padres-educación-aprendizaje, lo mismo en términos de motivación que como sustrato de experiencias académicas para niños, jóvenes y adultos.

No deja de ser curioso —señala Infante— que en el imaginario colectivo de las poblaciones auscultadas, la escuela siga siendo un instrumento y una esperanza de ascenso social, creencia no del todo falsa y bastante motivadora para proseguir los estudios sustentados en el dominio verbal y matemático, pero cada vez menos evidentes en la realidad.

Un segundo factor de contexto en esta investigación lo constituyó la escuela, institución —dice la investigadora suramericana— que poco incentiva la generación de hábitos lectoescriturales a largo plazo, esto es, tiempo después de haber egresado, situación más lacerante para quienes cursan el ciclo de primaria o ni siquiera lo concluyen.

La opinión favorable a la escuela por parte de los sujetos consultados descansa en su acción socializadora. La desfavorable, en su acción punitiva, en sus contenidos distantes de la realidad que se vive, en la obligación de hacer tareas con la consecuente necesidad de leer y escribir, en el memorismo (autores, fechas, obras).

Se reconoce como el déficit formativo más importante a la escritura, asociada al imperativo de hacer tareas y contestar exámenes y no de producir placer; genera temor y rechazo. Si llega a arraigarse en alguien ello ocurre fuera del ambiente escolar, vía la redacción de misivas y diarios personales, cuyas motivaciones descansan en lo afectivo y la necesidad de comunicar.

También resalta el hecho de que los participantes de 35 años en adelante no aludieron a textos específicos más allá del catecismo o la cartilla de lectura, el resto provenía de lo dictado por los mentores. Por el contrario, los chicos actuales disponen de un acceso mayor a documentos escritos, pero éstos son referidos como *fríos* y *ajenos*. Para la mayoría de los abordados, las matemáticas fueron

asimismo motivo de sufrimiento merced a su dificultad.

Según Infante, los hallazgos vertidos recién debieran advertir al sistema escolar sobre la necesidad de evitar lecturas *únicas* y *lineales* dentro de una realidad social semiotizada, donde los procesos de conocimiento no se restringen al aula ni a la escuela, esto es, vincularse con el medio social a modo de generar una *comunidad educativa* como ambiente motivador de acciones lectoescriturales y de empleo de las matemáticas, siempre en la perspectiva de una cultura letrada.

El tercer factor de contexto fue el laboral, donde a los estamentos destinados al trabajo de menor ingreso no se les exige algún tipo de destreza lectora o de escritura, pero sí matemática según el estudio, casi siempre a fin de hacer las operaciones básicas de la compraventa: suma, resta, multiplicación y división, con el uso consecuente de la calculadora mecánica y el cálculo mental, a decir de la autora dos aptitudes estas últimas no aprendidas durante la estancia escolar. Costureras y albañiles requerirían rudimentos de geometría, no contemplados en los diseños curriculares. Por ende, tampoco la matemática enseñada en las aulas serviría para satisfacer expectativas de empleo.

Para los estratos intermedios susceptibles de una oferta laboral con calificación mayor, por ejemplo secretarías, la aptitud lectoescritural y matemática demandada por el empleo es catalogada como elemental, centrada en la actividad más de transcribir que de escribir.

La manufactura artesanal, por su parte, sí ocuparía un conocimiento matemático de complejidad superior, capacitación difícilmente ofrecida por los empleadores y no manejada tal cual por la educación formal, caso de los herreros, torneros y similares.

En la cúspide estarían los grupos a los que se demanda una escolaridad superior en función de una exigencia profesional altamente calificada, sin embargo, aparte de los oficios intelectuales (magisterio, investigadores, escritores), el resto de los empleos de nivel semejante no implican una aplicación cotidiana –sino más bien eventual– de la lectura y en extremo esporádica de la escritura. Aun en ambientes donde es frecuente valerse de escritos, predomina recurrir a formatos estandarizados donde sólo es necesario llenar algunos renglones.

El cuarto y último ámbito fue la comunidad social, donde la industria mediática concentró la atención. El primer canal mencionado fue la historieta,

considerada en su versión de tira cómica inserta en los diarios o en el famoso comic, adquirido o consultado en lugares como las peluquerías o con los limpiabotas; *recordada con inmenso placer* por los sujetos investigados y catalogada como instrumento asociado a la lectura en tanto gusto perdurable para muchas personas, al margen de la edad y el nivel socio-cultural. Más aún, uno de los muy escasos *materiales de lectura* disponibles entre los estratos más vulnerables, con la ventaja de acrisolar los lenguajes icónico y verbal a manera de acceso a los textos sólo lingüísticos; tales consideraciones motivan que Infante se pronuncie por incentivar su empleo en el ambiente escolar.

Otra influencia detectada se refiere a las páginas deportivas de los diarios, favoritas particularmente entre los adultos varones, quienes prefieren enterarse de otros temas vía radio y televisión. El segmento femenino opta por leer revistas dedicadas a la farándula, la moda y los consejos de belleza, impresos que circulan en calidad de préstamo entre muchas mujeres sin la capacidad económica para adquirirlas; también el deleite suscitado entre las consumidoras motiva la perdurabilidad de su lectura.

Para esta pesquisa, la permanencia del crucigrama en el gusto de la gente, más allá de clases sociales y rangos etarios, continúa siendo un ejercicio escritural capaz de acrisolar el conocimiento sobre la semántica de los vocablos y su redacción correcta. Acorde con la opinión de la investigadora, la prevalencia del crucigrama en los periódicos debería servir de ejemplo para su promoción en el sistema educativo formal.

De la televisión recomienda aprovechar los programas de *concurso* a fin de auspiciar la memorización y aprendizaje de contenidos académicos diversos, con la ventaja, señala, de no incluir la sanción escolar y sí dinamizar la lectura y la escritura a más de aprovechar el componente lúdico.

En un afán por lograr que la gente acceda a la lectura, Infante destaca la influencia de otra institución, la Iglesia, cuyos logros serían –según su decir– superiores a los de cualquier campaña alfabetizadora, de manera particular entre las personas de los estratos sociales más deprimidos, merced al uso social de los textos religiosos y no de los contenidos escolares. Ensalza, además, el uso de la lectura grupal en voz alta dentro del ambiente eclesiástico, a diferencia del ejercicio silencioso e individual de ella en el escolarizado.

A contrapelo de la creciente tendencia de gobier-

nos diversos a la privatización de los servicios educativos, la autora se pronuncia por la responsabilidad irrenunciable del Estado a fomentar políticas educativas y culturales que garanticen la lectoescritura y las matemáticas como actividades comunes vinculadas con el acontecer real (extraescolar) y sus problemas concretos.

Un hallazgo central del estudio reseñado es el que la mitad de las personas con seis o siete años de estancia regular en la escuela, no sobrepasan ni las habilidades ni la información aprendida en el primer año o, máximo, en el segundo de la educación primaria o básica, ello en los siete países latinoamericanos estudiados. En síntesis, completar los ciclos escolares no es garantía de haber desarrollado, entre otras, las aptitudes verbales y de razonamiento matemático para un entorno donde se exijan, o que perdure el gusto por cultivarlas aunque el medio social y laboral las ignore.

Es necesario hacer algunos señalamientos ante varios asertos de Infante; los hacemos a partir de una dilatada trayectoria docente en la educación universitaria de pregrado y posgrado, ámbito donde se muestra de manera inequívoca el déficit en las habilidades psicolingüísticas de los jóvenes que provienen del preuniversitario: lectura, escucha, expresión oral y redacción:

1. Las hipótesis formuladas sugieren que el fenómeno del déficit verbal y aritmético se ha estandarizado en la población, sin importar la diferencia campo/ciudad, nivel básico/nivel medio, educación pública/educación privada. Situación extrema cuya gravedad no comenta la autora.
2. Reconoce –en general– que la escritura no se fomenta ni en la escuela ni en la sociedad, pero no valora la relevancia de esta aptitud en los procesos formales y reales de enseñanza-aprendizaje. Para ella el énfasis recae en la lectura.
3. Es un hecho que algunos padres y madres de familia delegan a la escuela la responsabilidad por el aprendizaje de sus hijos.
4. Cierto, la educación formal no logra inculcar en el alumno prácticas lectoescriturales y de razonamiento matemático; sin embargo, ¿qué papel juegan aquí estudiante y familia? Seguimos apoyando la pasividad y falta de compromiso de ambos.
5. ¿Realmente la institución escolar debe focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en motivaciones no académicas?
6. La exigencia de evaluar el aprendizaje, ¿es un acto punitivo?

7. En todo tiempo y lugar, ¿debe acreditarse siempre al estudiante?
8. Los textos de consulta para la educación formal, ¿debieran ser notas periodísticas sobre deportes, farándula, modas; los pasajes bíblicos; las aventuras de los *súper héroes*?
9. La inducción a la lectura, ¿es por la lectura misma al margen de cualquier contenido académico?
10. Todo aprendizaje relativo a las ciencias y humanidades, ¿es frío y ajeno?
11. ¿La escritura debería limitarse a las cartas de amor, a los crucigramas y a los diarios personales?

Algunos pasajes del libro aludido parecieran sugerir la idea de facilitar al máximo la obtención de certificados que amparen el tránsito por el sistema y no el desarrollo de habilidades intelectuales y la aplicación de las mismas para aprender en un ambiente sociocultural complejo, especializado y no siempre *divertido* o a la medida del educando, sobre todo cuando los grupos son de 40 alumnos.

La experiencia cotidiana de quienes escriben estos renglones como profesores universitarios, avalada con un análisis publicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2005), permiten afirmar que los índices de escolaridad no son compatibles con el desempeño real de los estudiantes, muy marcadamente en el dominio del idioma, debido, según el organismo citado y la constatación personal en el aula, al esfuerzo de sociedad y gobierno por poblar las aulas pero no por incrementar la calidad de la educación.

Así, junto al fatalismo de los datos según los cuales 6 millones de compatriotas mayores de 15 años declaran nunca haber acudido a la escuela, 10 millones no han concluido la primaria, 17 millones la secundaria y 44 millones el bachillerato, se aúna el saber que quienes han tenido la oportunidad de acceso a la educación formal presentan un rendimiento académico inferior al esperado para el nivel de estudios (*La Jornada*, 11/07/2009).

Un hallazgo de gran relevancia en el trabajo de Infante fue detectar que la mitad de las personas con seis o siete años de estancia regular en la escuela, no sobrepasaban ni las habilidades ni la información aprendida en el primer año o, máximo, en el segundo de la educación primaria o básica, ello en los siete países latinoamericanos objeto de la pesquisa.

Resultado similar obtuvo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al mostrar que el periplo completo de primaria a licen-

ciatura no es garantía para el dominio de las destrezas matemáticas y lectoescriturales, ello mediante una investigación cuyo propósito fue comparar las habilidades escolares básicas presuntamente desarrolladas por adultos de 20 naciones, habiendo encontrado un déficit acentuado en la mayoría de ellas, donde aproximadamente la mitad de los sujetos participantes no entendían textos sencillos (lectura de comprensión), eran incapaces de realizar inferencias elementales (lectura de interpretación), ni manejaban una lógica de carácter aritmético tipo mecanización. Por razones obvias no se evaluó la redacción (OCDE, 2000).

Esta diferencia entre el aprendizaje hipotético o probable del sujeto luego de haber cursado un trayecto académico (competencia), y su destreza real aplicada para valorar su conocimiento efectivo (ejecución) nos permite entender –en términos de un concepto preciso y metodológicamente fructífero de *analfabetismo funcional*– el conjunto de resultados atinentes a la evaluación de estudiantes y mentores mexicanos reportado en el capítulo I de la indagación presente, así como colegir el conocimiento esperable por parte de los chicos egresados de la primaria mexicana, a partir de las propuestas teórico-prácticas contenidas en los libros de Español para ese nivel, analizados en el capítulo III.

Debido a presiones de los organismos financieros internacionales, nuestro gobierno ha optado por incrementar los índices de éxito escolar medidos por la transitividad dentro del sistema, lo que ha redundado en promover alumnos con carencias notorias lo mismo en el manejo de contenidos que en el dominio de aptitudes. Actualmente, si el educando reprueba alguna materia o el ciclo escolar, la responsabilidad se adjudica por entero al mentor, quien será visto como incapaz de motivar y lograr el aprendizaje del alumnado, cual si se tratase de una mera transmisión de contenidos y no del desarrollo de habilidades para aprender.

Lo dicho puede ser el origen de que ni a profesores ni a estudiantes les preocupen sus limitaciones por cuanto al manejo de aptitudes de aprendizaje fincadas en la comprensión y producción de expresiones orales y escritas se refiere, pues al no tener conciencia del fenómeno, perciben como *naturales* las dificultades para aportar en clase, asimilar el conocimiento y darse a entender, a la espera siempre, de que el mentor tome la iniciativa de explicar la información para, en el mejor de los casos, apuntar algunas ideas sueltas o, como opción hoy en boga tratán-

dose de buscar y consultar información, valerse del consabido *video beam* a manera de un apuntador electrónico del que sólo se lee en pantalla ante una audiencia el mensaje cortado y pegado, sin siquiera intentar decir con sus propias palabras (paráfrasis) el conocimiento asimilado, como el nivel de abstracción más básico.

La alfabetización académica

De entrada, la categoría a tratar ha sido construida para la educación superior y no para los niveles preuniversitarios, por ende, será menester encontrar un nexo conceptual y operativo capaz de vincular ambas dimensiones, habida cuenta de que una matrícula y la otra exhiben falencias verbales semejantes por cuanto se refiere a la comprensión y a la producción tanto oral como escrita. Más aún, las licenciaturas reciben a quienes han completado los ciclos previos y lo allí aprendido formará parte, de manera indefectible, de un insumo progresivo para adentrarse en la propuesta curricular a ser cursada por el futuro profesional.

Conviene, pues, hurgar en la propuesta teórica de la alfabetización académica a modo de precisar si el uso formal de la lengua para comprender, procesar y producir información –denominador común imprescindible desde la preprimaria hasta el posgrado– nos aporta la posibilidad de articular las etapas escolares básica, media y superior, como uno supondría que están estructuradas en el sistema educativo de un país.

Para Silva (2004), implica plantear una propuesta específica de lectura y escritura para acceder al discurso de las disciplinas en la educación superior, fincada en tres enfoques: la lingüística discursiva, la divulgación de la ciencia, así como las investigaciones sobre el lenguaje de las ciencias. Según esta autora, la lectoescritura en la universidad debiera ser vista a manera de una actividad para dar a conocer los saberes técnicos-especializados dentro de un ámbito discursivo transdisciplinario; asimismo, el aprendizaje de toda discursividad disciplinar debiera depender de pedagogías de lectura y escritura propias de los géneros textuales de mayor utilización académica; añade que toda propuesta de alfabetización académica para el aprendizaje del discurso disciplinario supondría un entrenamiento para el desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas de los estudiantes, con énfasis en la lectoescritura, tipificando los modelos discursivo-textuales.

A fin de cerrar el círculo virtuoso, la investigadora venezolana justifica la implementación de la lectura y la escritura para incrementar la alfabetización académica y el aprendizaje del discurso de las disciplinas, por cuanto los retos discursivos que las universidades imponen a sus usuarios redundan en el mejoramiento del desempeño profesional de los egresados y de su comunidad académico-científica.

Según Massone y González (2008), consiste en la implementación intencionada de un dispositivo de intervención para organizar los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. Reconocen la preocupación creciente generada a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes niveles escolares cuando se evalúan sus destrezas académicas, donde se ponen de manifiesto, de manera recurrente, las falencias estudiantiles al seguir instrucciones, identificar las ideas principales en un texto, apropiarse de contenidos nuevos, significar éstos válidos de su capital cultural previo y producir textos personales a la altura de las aptitudes comunicativas propias de un sujeto universitario, es decir, alfabetizado. Ambas investigadoras venezolanas reportan trabajo práctico conducente a disminuir en lo posible el desajuste en los egresados del bachillerato al ingresar a la universidad.

Por su parte, Carlino (2003; 2006) formula dos preguntas centrales para conceptualizar y llevar a la práctica la alfabetización académica: 1) ¿cómo se relacionan la escritura y la lectura con el proceso de enseñanza-aprendizaje? y 2) ¿cómo podemos los docentes aprovechar estos vínculos en beneficio de la formación de los universitarios? Al responderlas destaca la importancia de investigar, aprender y razonar dentro de un ámbito cognitivo a partir de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por cada comunidad disciplinar específica, por ejemplo, cada programa educativo.

Se refiere a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad.

La autora contradice a quienes conciben a la alfabetización como una destreza básica aprendida en la primaria y de ahí adquirida para siempre, a manera de un instrumento cuyo empleo garantiza la comprensión y la producción del código verbal hablado o escrito subsecuente, inclusive en la universidad. El proceso de alfabetización en los seres humanos, afir-

ma, va más allá del contacto con las *primeras letras* y las *operaciones aritméticas* iniciales; de hecho, se opone a reconocer un dominio completo y total de alguien sobre las aptitudes de leer y escribir.

Tal vez la propuesta más audaz de esta investigadora argentina sea la de no diferenciar la metodología de enseñanza-aprendizaje con respecto a los contenidos a ser asimilados. Dicho de otro modo, no existe un ente alfabético *general* o *absoluto* que posibilite acceder luego al conocimiento de toda disciplina, ya que cada una de éstas requiere de un abordaje lectoescritural peculiar. Comprender y generar materiales escritos son actividades imprescindibles tanto para aprender los contenidos como a efecto de denotar lo aprendido.

Finalmente, plantea el estudio de la escritura académica a manera de un proceso de innovación idóneo para reformar la educación superior.

Caldera y Bermúdez (2007) proponen construir el currículum universitario en términos de la alfabetización académica, definida como la conjunción de quehaceres y procedimientos lectoescriturales característicos de la manera como cada disciplina elabora, discursivamente, el conocimiento. Conciben a las actividades psicolingüísticas de comprensión y producción de textos como fundamentales en la vida universitaria a efecto de apropiarse, elaborar y comunicar lo aprendido. A partir de ello, el educando típico debería estar en aptitud de detectar, procesar, emplear y difundir información oral y escrita especializada; redactar textos diversos: fichas, resúmenes, reportes, ensayos, monografías, exámenes, tesis; y el docente fungir como un promotor del uso lingüístico especializado.

Sin embargo, la realidad muestra –añaden– un dominio muy menguado de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión y producción de material escrito por parte del alumnado, cuyo efecto es un aprendizaje disminuido e ineficiencia en la comunicación. Citan a Torres (2003) para completar la secuela de consecuencias derivadas de tales limitaciones: "...reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores". Urgen ambas investigadoras venezolanas a enfrentar el problema por cuanto los estudiantes requieren consultar información especializada y compleja, propia de las disciplinas que animan los estudios superiores. En tanto el aprendizaje implica manejar y aplicar información –no sólo

memorizarla— el lenguaje verbal es una herramienta imprescindible para el alumnado a la hora de comprender, procesar y comunicar el conocimiento.

Ponen de ejemplo a Canadá y Estados Unidos, donde desde hace tiempo se manejan procedimientos como la “alfabetización superior”, la “escritura a través del currículum” o la “escritura para aprender”, cuyo denominador común, señalan, es: a) los conceptos y procedimientos requeridos para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; b) las actividades de comprensión y producción de textos necesarias para aprender en la universidad; c) el papel del lenguaje en la producción, posesión y presentación del conocimiento; y d) los modos diversos de leer y escribir según cada campo gnoseológico.

Gutiérrez y Flórez (2011) también plantean dos interrogantes al adentrarse en el tema: 1) ¿cuáles son los saberes y las prácticas de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la educación superior? y ¿cómo generar un programa de alfabetización académica para (...) una institución universitaria, tomando como insumo los saberes y prácticas docentes en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la educación superior? A partir de tales cuestionamientos consideran que insertarse en el contexto universitario implica formar parte de una comunidad discursiva específica —la académica— y supone adentrarse también en un ámbito cognitivo y de lenguaje especializados, esto es, con sus propias convenciones discursivas y genéricas. Para estas investigadoras colombianas, leer y escribir son un modo de acceder al conocimiento del material que se estudia, pero no sólo eso, sino simultáneamente para apropiarse de las pautas peculiares de comunicación de cada disciplina. Con tal criterio metodológico abordan un asunto de importancia crucial, poco atendido y entendido en el medio educativo formal: la comprensión y la producción escrita no se circunscriben al quehacer de literatos y periodistas, se requieren en todas las asignaturas y disciplinas curriculares como herramienta de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto el material de estudio está codificado verbalmente. Coinciden con Carlino en negar que el aprendizaje de la lectoescritura consista en habilidades estáticas y unívocas válidas para todo contexto y disciplina, por el contrario, las conciben como prácticas sociales variables acordes con una situación y modo de empleo.

Se adscriben al significado propuesto por Radloff y De la Harpe (2000) sobre alfabetización académica: “...el proceso por el cual se llega a pertenecer a una

comunidad científica y/o profesional en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de ciertas convenciones del discurso”, pues —argumentan— dicho sentido pone en tela de juicio cuatro prejuicios muy arraigados: uno es concebir a la alfabetización como una habilidad elemental; otro, creer que la lectoescritura en la educación superior es espontánea; un tercero, asumir como proceso compensatorio la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la universidad; y el último, considerar a la lectoescritura como asunto de expertos, no como de interés y compromiso por parte de toda un colectivo escolar. Convocan al magisterio universitario a reconocer el nexo existente entre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) con el acceso a los contenidos particulares de cada asignatura y disciplina.

Dentro de un modelo de interactividad académica, señalan, la lectoescritura compromete al educando a construir su propio derrotero de aprendizaje al aproximarse y entender las peculiaridades discursivas de cada horizonte disciplinar y, dentro de él, de cada asignatura.

Parodi (2005; 2007; 2010) llama *lugar común* a la queja del profesorado con respecto a las limitaciones lectoescriturales de los alumnos no sólo de las licenciaturas, sino también del posgrado, problema igualmente observable en el ámbito laboral y profesional público y privado. Advierte sobre la ignorancia generalizada en torno a los géneros discursivos circulantes en los ambientes académicos y profesionales, así como de las características y secuencia de los materiales lingüísticos que de hecho expresan los conocimientos tanto de las disciplinas como de las profesiones.

Afirma la necesidad de explorar los textos cuyo contenido es de lectura obligada para el estudiante en las variadas carreras, a más de contrastarlos con los materiales escritos a los que luego se enfrenta de manera cotidiana como parte de su desempeño profesional, con ello se lograría una congruencia mayor entre la discursividad académica de aprendizaje y aquella vigente dentro del campo del trabajo. Sugiere indagar si el alumnado, en su fase formativa universitaria, tiene conciencia acerca de la necesidad de aprender a leer y a redactar algunos de los textos especializados que más tarde le acompañarán en el ejercicio de su empleo.

Ve como prioritaria una alfabetización científico-profesional fincada en el desempeño lingüístico es-

pecializado dentro de un orbe global, donde leer y escribir son puerta de acceso al conocimiento. Pero, añade, tales necesidades no podrán habilitarse mediante cursos o talleres genéricos de lectoescritura, sean obligatorios u optativos, ajenos al discurso especializado de orden disciplinar y profesional, pues se requiere desarrollar destrezas lingüísticas muy específicas.

Entiende el discurso especializado "...como un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple (...) "implica un léxico especializado" (Parodi, 2005).

Otro aporte de este autor se refiere a la articulación de discursos académicos y profesionales, a través de un continuum donde se concatenan tres tipos de discursividades: la escolar general, la académica universitaria y la profesional ya en el ámbito del trabajo, visión que sugiere un nexo de continuidad entre la educación preuniversitaria y superior.

El objeto de la alfabetización, según este autor, es suscitar conciencia sobre los procesos discursivos mediante los cuales se construyen significados, los que se materializan en textos a su vez insertos en géneros particulares. Para tal propósito, un aspecto clave es considerar la diferenciación lingüística en la amplia variedad de las disciplinas científicas. La diversidad y no la univocidad, explica la construcción diferencial del conocimiento en el seno de las múltiples comunidades académicas y profesionales, no hay pues, acorde con Parodi, un discurso disciplinario global sino discursos disciplinarios.

Resalta que la teoría del género ha contribuido a entender la manera como el discurso y sus contenidos disciplinares se construyen, se delimitan y se usan en los ámbitos académicos y profesionales.

Hasta aquí el recorrido breve para dar sentido al concepto de alfabetización académica, el que entraña un potencial promisorio —a juicio nuestro— de innovación educativa. La continuidad transcurricular de los discursos y géneros académicos permitiría proponer a la alfabetización académica como fructífera no

sólo para la educación superior, sino extensible a los segmentos escolares preuniversitarios, en un afán por enfrentar el analfabetismo funcional imperante, lo mismo en la primaria que en los posgrados.

Podría hablarse de un dispositivo capaz de sistematizar los procesos de comprensión lectora y auditiva, así como los de producción oral y escrita, dentro del ámbito educativo formal en cualquiera de sus segmentos, con la idea de formar sujetos cuyas competencias psicolingüísticas sean congruentes con el ciclo escolar alcanzado, y donde en cada nivel se promueva el dominio del lenguaje articulado como instrumento imprescindible para desarrollar, comprender y comunicar el saber.

Desde tal perspectiva se colige que leer, hablar, escuchar y redactar en y desde la academia conlleva la responsiva de difundir o divulgar ciertos contenidos gnoseológicos a través de discursos y textos especializados e inteligibles de carácter disciplinar e interdisciplinar, actividad a sustentarse en un conocimiento previo de las tipologías discursivas y géneros textuales de empleo más frecuente en el quehacer escolarizado, así como en un dominio del código lingüístico acorde con el nivel formal de estudios en curso. Se considera que dicha aptitud redundará en un desempeño escolar, social y profesional idóneo (Pérez, 2006; Carrera y Vázquez, 2007).

Referencias

- CALDERA, R. y BERMÚDEZ, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, XI, 37, 247-266.
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario. Algunas alternativas posibles. *Educere*, VI, 20, 409-420.
- (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARRERA, L. y VÁZQUEZ, M. (2007). *La redacción y el arte de la escritura*. Caracas: PANAPO.
- CENEVAL. (2005). *La inteligencia colectiva de México. Una estimación de los niveles de conocimiento de su población*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- EL UNIVERSAL, (23/07/2012-1). "Reprueban aspirantes a maestros." Descargado de: www.eluniversal.com.mx/notas/860426.html Consultada el 12/08/2012.
- FERNÁNDEZ, J. A. (1986). *El libro blanco de educación de adultos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- FLECHA, R. (1994). "Las nuevas desigualdades educativas". En Castells, M. (coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GUTIÉRREZ, M. J. y FLÓREZ, R. (2011). Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y es-

- tudiantes" universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, IV, 7, 137-188.
- HAMADACHE, A. y MARTIN, D. (1986). *Theory and Practice of Literacy Work Policies, Strategies and Examples*. Paris-Ottawa: UNESCO/CODE.
- HAUTECOEUR, J. P. (1988). *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*. Montréal: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- INFANTE, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- JIMÉNEZ, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- LA JORNADA, (11/07/2009). "Eliminar el analfabetismo en México tardará 60 años: INEA". Edición impresa, pp.29.
- LONDOÑO, L. (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- MASSONE, A. y GONZÁLEZ, G. (2008). "Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-5. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- NEICE, D. (1990). *Definitions, Estimates and Profiles of Literacy and Illiteracy*. Ottawa: Department of the Secretary of State of Canada.
- OCDE, (2000). "Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos 1998". Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf. Consultada el 12/09/2012.
- PARODI, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, XL, 63, 147-178.
- (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta-Ariel.
- PÉREZ, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta.
- RADLOFF, A. y DE LA HARPE, B. (2000). "Helping Students Develop Their Writing Skills. A Resource for Lecturers". En Lesley Richardson y Lidston John (eds.) *Flexible Learning for Flexible Society*. Queensland: Australian Society for Educational Technology.
- TOHMÉ, G. (1990). "Universidad y alfabetización". En Bholá, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: UNESCO/OIE de Cataluña.
- TORRES, E. (2003). "Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma". *Educere*, VI, 20, 380-383.
- SILVA, M. A. (2004). *Alfabetización académica y aprendizaje del discurso de las disciplinas: propuesta de lectura y escritura en la educación superior*. Recuperado de: academiaperuanadelalengua.org/abstracts/silva consultada el 19/06/2011.
- VILANOVA, M.; MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE-MEC.
- UNESCO. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio. Reporte Final. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0000/000017/001761sb.pdf Consultada el 20/09/2012.