

Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA



Universidad de Guadalajara

Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2021).

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-335-9

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Índice

Introducción	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	9
Las competencias de escritura en alumnos de educación básica	
MAYRA MARGARITO GASPAR	19
Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA	41
Placer estético y enseñanza de la literatura.	
Una relación conflictiva	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	65

Alfabetización Académica y Sistema Educativo
Nacional

GILBERTO FREGOSO PERALTA

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

89

Redacción científica para investigadores
tempranos. Acercamientos a la narrativa
mexicana del siglo xx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS

109

Acerca de los autores

141

Introducción

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

El libro que el lector tiene en sus manos es producto de la preocupación de los miembros del Cuerpo Académico (CA): Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) por investigar los persistentes problemas educativos, en especial los que atañen al lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos.

Los estudios sobre la alfabetización académica y la literacidad siguen tomando fuerza día a día. Podemos afirmar que, si se realizara un estado del conocimiento revisando exclusivamente los trabajos que se han producido en los últimos cinco años en español, a través de una búsqueda por Google académico, tenemos como resultado bruto cerca de 1,700 textos.

Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en torno a la lectura de comprensión, de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) muestran que estamos en los indicadores más bajos. Ello significa que los estudiantes de educación básica y media carecen de las competencias mínimas necesarias para lograr una lectura de comprensión que trascienda la lectura de textos usuales en la vida cotidiana (no se diga de textos científicos) y que su producción escrita no puede ser utilizada en situaciones cotidianas o bien, integrarse como una práctica escolar dentro de la formación profesional en el pregrado o en el posgrado.

La aplicación de las pruebas a escala nacional o internacional permiten tener indicadores globales, pero pueden –o no– representar un escenario “real” del problema. Sabemos, por ejemplo, que los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)¹ al vincularse con el Programa de Estímulos a la Calidad Docente sirvió para “premiar” a los docentes de educación básica inscritos en Carrera Magisterial por lo que, algunas escuelas y profesores trabajaban para que los alumnos obtuvieran los mejores puntajes, por citar una situación. Los alumnos podían no responder responsablemente, pues tomaban a la ligera el examen, amén de otras situaciones contextuales que pudieron estar pasando. El secretario de educación de ese momento, Emilio Chuayffet, lamentó que la prueba se suspendiera. Reconoció lo que ya Eduardo Backhoff había afirmado sobre la perversión de las pruebas cuando se vinculan a los estímulos económicos, pero también reconoció que el “rendimiento escolar debe ser evaluado para que sea rendición de cuentas transparente a través de instrumentos que no estén ligados a estímulos, a los maestros, a las escuelas o a los educandos”². Estamos de acuerdo con ambas perspectivas.

La suerte de PLANEA está en vilo. Se diseñó en el 2015 “para conocer la calidad y el grado en que los estudiantes dominaran aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación”³, a saber, de los últimos

¹ Inició en 2005 y se suspendió en el 2014, para atribuirse esta función al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) Emilio Chuayffet. <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>

² Emilio Chuayffet (2014, 03 febrero). Palabras del Secretario de Educación Pública, durante la Conferencia de Prensa celebrada en el Auditorio Miguel Hidalgo, de la misma Institución. <https://mx.unoi.com/2014/02/05/explica-sep-la-suspension-de-la-prueba-enlace/>

³ <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/>

grados de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Desde el año 2020 está suspendida hasta nuevo aviso⁴.

Por otra parte, la prueba PISA comenzó a aplicarse en el 2000 a los 28 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los resultados de las aplicaciones en México han servido para cuestionar al sistema educativo nacional, aunque diversos estudios han demostrado que, en el caso de ciencias, por ejemplo, los resultados de los países miembros no han mostrado avance en sus resultados a lo largo de los años, “por lo que lejos de ser una excepción, es la norma” (Martínez Rizo en Márquez Jiménez, 2017, p. 9)⁵. El primero de mayo de 2021, se dio a conocer la noticia que México suspendía la aplicación para estudiantes de secundaria, lo que el presidente Andrés Manuel López Obrador desmintió días después⁶.

De cualquier manera, las pruebas estandarizadas a gran escala permiten tener un panorama amplio de lo que sucede con la educación en México, pero los procesos curriculares que se suceden al interior de las escuelas y las aulas son los que nos pueden proporcionar elementos más precisos para la toma de decisiones *ad hoc* a los problemas reales.

Sabemos que la brecha entre los resultados de las investigaciones educativas y el diseño de políticas y acciones institucionales están alejadas y que pocas veces los “hacedores” de políticas deciden o diseñan con base en los resultados de las investigaciones. Es un debate viejo el cual abordó en su momento Pablo Latapí (1994)⁷. Empero, los investigadores no se rigen por la ignorancia que puedan tener los funcionarios hacia sus tra-

⁴ En Baja California Sur se aplicó en línea con ayuda de la Ibero. <https://www.primerobcs.mx/aplicaran-sep-e-ibero-examen-planea-2020-2021-en-linea/>

⁵ Perfiles educativos (XXXIX)156. 3-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es

⁶ México suspende aplicación de la prueba PISA para estudiantes de secundaria. *El Universal*. (2021, 01 de mayo). <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/prueba-pisa-mexico-suspende-su-aplicacion-para-estudiantes-de-secundaria>

⁷ *La investigación educativa en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

bajos, sino que insisten para poner el dedo en la llaga y cumplir con su compromiso social y ético. Por ello son pertinentes los trabajos que se concretan en el nivel “micro”, porque representan una fotografía en *zoom* de lo que sucede en las aulas. Este acercamiento micro permite realizar las investigaciones a partir de las relaciones cara a cara, entre las personas, en los espacios educativos o en lugares que ameritan una contextualización densa para hacer pertinentes los resultados. Este tipo de estudios pueden centrarse en comunidades, escuelas, grupos escolares o personas (Hernández Jiménez, 2019)⁸. Ese es el enfoque que toman los resultados de investigaciones y reflexiones que se presentan en este libro. Por ello, tenemos la confianza que los trabajos que aquí se presentan no solo servirán para acumular más datos a la gran cantidad de obras que existen sobre el tema, sino que ayudarán a otros investigadores a comprender mejor lo que sabemos que sucede en los *curricula* y en las aulas; para que desde las especificidades de los resultados podamos ir trazando una ruta de mejora en el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y literacidades.

Resultado de las discusiones realizadas por los miembros de este Cuerpo Académico, concluimos que la preparación de los profesores para el logro del perfil de egreso en el Campo de formación curricular de la educación básica y media superior correspondiente al lenguaje y la comunicación es fundamental. La formación normalista introduce a los estudiantes en conceptos básicos de disciplinas como la lingüística o la comunicación y les proporciona herramientas analíticas que les permiten interpretar los contenidos curriculares y su consecuente planeación didáctica⁹. Sin embargo, consideramos que falta mayor profundidad para

⁸ Hernández Jiménez, L. A. (2019). *Debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global*. En C. A. Ken Rodríguez, P. M. Cantellano, S. E. Serrano Oswald, y N. Baca Tavira (coeditores). *Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional Volumen IV* (pp. 434-447). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <http://ru.iiec.unam.mx/4813/1/2-158-Hernandez.pdf>

⁹ <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

comprender aspectos fundamentales de la disciplina, para su posterior aplicación en la operación curricular. Los profesores de educación media superior suelen ser licenciados en distintas carreras y, a diferencia de sus colegas profesores de educación básica, ellos tienen dificultades para dominar las estrategias didácticas para desarrollar competencias y orientar a los jóvenes hacia los distintos saberes. Esta falencia se ha tratado de subsanar por medio del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)¹⁰.

Por otro lado, están las situaciones sociales y culturales específicas de los estudiantes a lo largo de nuestro territorio. Esta variable puede ser difícil de manejar por los profesores en el momento de la planeación, pues muchas veces las circunstancias adversas pueden superar las posibilidades de llevar a cabo un proceso educativo que cubra los mínimos estándares de calidad.

En este tenor, nuestras discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, han centrado nuestra discusión en tres temas principales: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

El estudio de las competencias comunicativas lo abordamos desde los planteamientos sociolingüísticos establecidos por Dell Hymes (1994)¹¹ y aterrizados en la práctica a través de un modelo cognitivo por Daniel Cassany. El enfoque de su propuesta pasa del mero análisis de procesos comunicativos hacia la importancia del sujeto y sus procesos cognitivos para el desarrollo de la comunicación y sus distintas manifestaciones. Este modelo se apoya en autores como Flower y Hayes, 1981; van Dijk y Kintsch, 1983 y movimientos intelectuales como el de Writing Across the Curriculum -wac- y Writing in the Disciplines -wid-¹². Además

¹⁰ http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente

¹¹ Hymes, D. (1994). *Foundations In Sociolinguistics An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

¹² Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>

del foco centrado en el estudiante y su proceso se incluye a la creatividad como protagonista del momento educativo.

La pregunta de investigación que hemos formulado a partir de esta perspectiva teórica se refiere a la evaluación del desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos, la cual se ha respondido en nuestro trabajo empírico a través de la aplicación de instrumentos propuestos por Daniel Cassany (2014)¹³. La finalidad es medir e identificar las competencias comunicativas en dos niveles educativos que consideramos fundamentales: en la educación básica para comprender su desarrollo y en la universidad para su consolidación en el discurso académico.

Por otra parte, el estudio de la alfabetización académica ha tomado fuerza en los últimos años. El hecho que la enseñanza se centre en *curricula* generales, que olvidan las especificidades contextuales, en la fragmentación de saberes; diseños curriculares que olvidan la interdisciplinariedad y las prácticas situadas ha disparado las investigaciones focalizadas en prácticas particulares para entender el todo del proceso educativo desde acercamientos inductivos y cualitativos. Los estudiantes llegan a las universidades con marcadas falencias, tanto en el desarrollo de los lenguajes básicos para las ciencias y las humanidades (lenguaje oral, escrito y la lectura), como en el pensamiento lógico matemático. La solución no es “echarle la culpa a los niveles anteriores” sino desarrollar la alfabetización académica en las propias carreras. Los profesores olvidamos el trabajo que nos costó incorporar a nuestra práctica las teorías y metodologías (al menos en el discurso) propias de nuestra disciplina a nuestro *habitus* profesional y creemos que los estudiantes, con la mera lectura y algunas exposiciones, adquirirán el léxico o las prácticas específicas de la profesión. Por ello, visibilizar a través de estudios descriptivos, análisis o narraciones de prácticas educativas permitirá acercarnos a estrategias de intervención exitosas para la formación de los futuros profesionistas. Resalta la importancia de la alfabetización académica en

¹³ Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

todos los niveles educativos mediante la articulación de los contenidos de un nivel educativo a otro, así como la importancia de la apropiación de los conocimientos disciplinares.

La pregunta fundamental que guía estos estudios se refiere a ¿cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? según la propia definición de Paula Carlino¹⁴. Desde este enfoque, la preocupación de nuestro trabajo de investigación se ha centrado en darle continuidad al análisis del desarrollo de competencias comunicativas, desde el análisis de los procesos de enseñanza, específicamente en dos ámbitos: en el curricular y en los productos escritos. Completamos esta perspectiva con los aportes de Giovanni Parodi¹⁵ sobre el análisis del vocabulario científico, técnico o académico para describir la apropiación del discurso académico por parte de los alumnos¹⁶. El acercamiento metodológico se basa en la recuperación de las unidades léxicas de su profesión.

Finalmente, el estudio de la literacidad cruza diferentes investigaciones del campo académico. Es importante resaltar que la literacidad no abarca la mayor parte de las actividades escolares, como se presenta en las narrativas educativas actuales, sino que se enfoca en el desarrollo de la conciencia crítica de las personas para transformar su realidad. Es un

¹⁴ Confróntese: Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>

¹⁵ Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>

¹⁶ López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (coords.). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 15-28). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf

proceso educativo que enseña a los estudiantes a leer su entorno para que puedan transformarlo. Aunque la escuela, desde sus fines de reproducción para la conservación de un *status quo*, manifieste que incorpora la literacidad en sus prácticas, su incorporación bajo estas circunstancias de reproducción nos enfrenta a una paradoja difícil de resolver, pues implica la transformación crítica. Por ello, las investigaciones que propicien su práctica al interior de las aulas o de las escuelas, merecen un mérito especial.

Para estudiar la literacidad tenemos que acercarnos a la actuación de los sujetos. Por este motivo, los trabajos empíricos operan en dos niveles analíticos: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa. Los acercamientos, por lo tanto, son eminentemente cualitativos.

En suma, estos tres ejes articulan teórica y empíricamente nuestros trabajos de investigación. Algunos de los resultados de estos acercamientos se muestran en los capítulos que conforman el libro.

Los primeros dos capítulos: “Las competencias de escritura en alumnos de educación básica” de Mayra Margarito Gaspar y “Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son acercamientos descriptivos al desarrollo de procesos de escritura y al léxico de estudiantes de nivel básico y superior. El trabajo de Mayra Margarito Gaspar es un estudio comparativo entre niños de 3º y 6º de primaria y de 3º de secundaria. Para ello, la autora utiliza una evaluación basada en la propuesta de Daniel Cassany (2014): “Guía de Revisión que consta de diez aspectos que tomamos como referente para valorar los trabajos de los estudiantes”. Por su parte, el trabajo de Fregoso, Aguilar y Pérez explora la riqueza léxica especializada en muestras representativas de educandos universitarios que cursan la carrera de Sistemas Pecuarios. Esta investigación descriptiva se articula con la alfabetización académica y el desarrollo profesional a través del *currículum*, cuyo fin es mostrar el desarrollo de un léxico específico de la profesión.

Los siguientes dos trabajos: “Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva” de Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta y “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son análisis curriculares centrados en la formación que se ofrece a los estudiantes de dos distintas carreras. El primer trabajo reflexiona sobre la organización de un diseño curricular que permitirá –o no– al estudiante completar su formación estética. El segundo se acerca reflexivamente a la forma como se diseña un *curriculum* desde los saberes específicos o generales de la profesión. La importancia de la reflexión sobre los enfoques curriculares, intereses temáticos y didácticos sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diacrónica y del desarrollo del placer estético es de interés particular para este CA debido a que nuestro campo profesional es la lengua y la literatura; de esta manera, el trabajo parte de la preocupación que la literatura sea concebida dentro de los espacios curriculares como un medio didáctico y no como un fin estético. El capítulo: “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional”, permite reconocer y valorar el papel del lenguaje en el trayecto educativo universitario, no como el contenido de una asignatura, sino para acceder al conocimiento de las disciplinas científicas y humanísticas.

El texto presentado por Silvia Quezada Camberos: “Redacción científica para investigadores tempranos. Acercamientos a la narrativa mexicana del siglo xx” rescata la experiencia educativa para la formación en investigación de estudiantes de pregrado. El trabajo se centra en el desarrollo de la alfabetización académica y de las prácticas situadas, bases de la literacidad. El capítulo describe detalladamente el proyecto de escritura académica en sus sustentos conceptuales, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y los resultados en torno al proceso de redacción. Este proyecto fue llevado a cabo de forma periódica e inductiva durante el semestre escolar como parte de un diseño integrador en conjunto con los estudiantes.

La finalidad última de este libro, producto del esfuerzo colectivo, tiene dos caras: una, consolidar los trabajos que se han realizado colegiada-

mente por los miembros del CA en torno a la evaluación de la escritura académica y disciplinar de estudiantes de educación básica y superior desde hace ya cerca de una década. Asimismo, consolidar los trabajos sobre riqueza y disponibilidad léxica en estudiantes de pregrado, acercamientos empíricos que comenzamos hace cinco años. De la misma forma, resaltamos los proyectos de intervención, realizados y en curso, para poner en práctica los principios teóricos en torno a la lengua y la literacidad, principios y teorías que guían nuestros trabajos de investigación. La segunda cara es la que creemos más noble, pues trasciende nuestro ego investigativo para compartir con colegas del área y profesores en servicio nuestras experiencias, mismas que, consideramos, podrán aplicar a sus respectivas labores y mejorar, de a poco, el sistema educativo de distintas latitudes, pues las dolencias en el mundo son similares.

Dejamos a los lectores la última palabra.

Zapopan, Jalisco, mayo de 2021

Cuerpo Académico: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740)

Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional

GILBERTO FREGOSO PERALTA
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

Introducción

Una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionista 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, 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 con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos modalidades lingüísticas.

Sólo será un angloparlante hábil para desempeñarse en el contexto académico aquel que ya lo es, para el caso de México, en castellano. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas e informáticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con las comunidades y redes virtuales, si bien muchos usuarios emplean tales ventajas tecnológicas de manera tan banal que la oportunidad se torna desperdicio. Incluso 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 (Torres, 2003).

Junto a las limitaciones cotidianas en materia de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva observadas en el mundillo escolar, se aúna 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, dialogar, proceder, así como su materialización respectiva en fichas, relatos, artículos, descripciones, resúmenes, ensayos, reseñas, protocolos, manuales e 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 al 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 2018, donde entre siete y ocho de cada diez lo reprobaron. Ambos 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 por sus siglas en inglés). Ello atribuible a 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.

Abordaremos en la reflexión presente un enfoque teórico-práctico abocado a reconocer y justipreciar el papel del lenguaje articulado en el trayecto educativo formal, de manera explícita en el seno del nivel universitario, no como el contenido de una asignatura, la del idioma nacional, sino en tanto instrumental irremplazable 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.

De entrada, la categoría *alfabetización académica* reviste tres características distintivas consultables en los textos de algunos apologetas distinguidos citados en este trabajo: (a) Ha sido construida para la educación superior y no para los niveles preuniversitarios; (b) marca un énfasis disciplinar y no interdisciplinario o por lo menos multidisciplinario como sustrato cognitivo de las carreras; (c) dicho enfoque no repara en la necesidad de desarrollar el lenguaje académico desde el inicio de la educación formal, a manera de infraestructura para acceder al conocimiento especializado propio de las licenciaturas diversas.

En relación con tales criterios, el texto presente argumenta en favor de: (a) Ampliar la cobertura de la *alfabetización académica* al conjunto de la oferta educativa formal, desde la primaria hasta el posgrado, mediante un nexo conceptual y operativo capaz de vincular todos los niveles, ya que la matrícula denota falencias verbales referentes al empleo de la lengua nacional, según evidencian los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de castellano aplicadas en la educación básica, media superior y superior (Fregoso y Aguilar, 2013; González *et al.*, 2014; OCDE, 2019; Cámara de Diputados, 2019). (b) Revisar la propuesta educativa curricular para primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura a efecto de cotejar el carácter, por lo menos multidisciplinario, en todos los niveles del sistema, esto es, que el alumnado está expuesto no a uno, sino a una

diversidad elocuente de discursos disciplinares. (c) Reconocer que sí hay un aprendizaje básico para el empleo del lenguaje como denominador común de inteligibilidad para todo tipo de texto y género académicos, donde la corrección de forma y fondo como unidad de sentido es sustantiva; más aún, que 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 oferta 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 algunos supondríamos que deben estructurarse en el sistema educativo de un país que apuesta por la educación escolarizada.

¿Qué es la alfabetización académica?

Según 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 y difusión de la ciencia, así como las investigaciones sobre el lenguaje de las ciencias. Acorde con esta autora, la lectoescritura en la universidad debiera ser vista a manera de una actividad para dar a conocer los saberes técnicos-especializados dentro del ámbito discursivo de cada disciplina; así mismo, el aprendizaje de toda textualización especializada debiera depender de pedagogías de lectura y escritura **propias** de los géneros de mayor empleo académico; añade que toda propuesta de alfabetización para el aprendizaje del discurso disciplinario supondría un entrenamiento conducente al desarrollo de las aptitudes verbales de los estudiantes, con énfasis en la lectoescritura técnica correspondiente.

De acuerdo con Massone y González (2008) la alfabetización académica consiste en implementar, de manera intencional, un dispositivo de intervención para organizar los procesos de comprensión lectora

y producción textual en el ámbito 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 obvia y recurrente, las carencias estudiantiles al seguir instrucciones, identificar las ideas principales en un texto, apropiarse de contenidos nuevos, significar estos validos de su capital cultural previo y producir escritos personales a la altura de las aptitudes comunicativas propias de un sujeto universitario, es decir, alfabetizado. Ambas investigadoras reportan trabajo práctico conducente a disminuir en lo posible el desajuste en los egresados del bachillerato al ingresar a las exigencias del quehacer universitario.

Por su parte, Carlino (2003; 2006) formula dos preguntas 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 –para ella– de investigar, aprender y razonar dentro de un ámbito cognitivo a partir de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por cada comunidad disciplinar especializada, por ejemplo, la propia de cada licenciatura.

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. Para la autora argentina, el proceso de alfabetización en los seres humanos va más allá del contacto con las *primeras letras* y las *operaciones aritméticas* iniciales; se opone a reconocer un dominio completo y total de alguien sobre las aptitudes de leer y escribir, cual si en verdad –decimos nosotros– hubiera quien creyera poseerlo.

Sostiene la necesidad 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 estas 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. Nos limitamos a decodificar un texto –por ejemplo, sobre dasonomía– sin ser agrónomos especialistas en bosques o incluso sin siquiera conocer el significado de dicha palabra, pero acceder a los significados del escrito sería muy poco probable.

Finalmente, plantea el abordaje de la escritura académica a manera de un proceso de innovación para reformar la educación superior. Para ella, la cultura académica no es homogénea y los esquemas de pensamiento que adquieren forma a través de lo escrito son distintos de un dominio disciplinar a otro; sin embargo, los profesores no solemos estar conscientes de que nuestras disciplinas dependen de ciertos usos específicos del lenguaje, con determinados modos de comprensión y organización peculiar de los fenómenos estudiados.

Caldera y Bermúdez (2007) proponen construir el currículum universitario en términos de la alfabetización académica, definida por ellas como la conjunción de quehaceres y procedimientos lectoescriturales característicos de la manera como **cada disciplina** elabora, discursivamente, el conocimiento. Conciben a las actividades verbales de comprensión y producción de textos como fundamentales en la vida universitaria a fin 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, artículos, reportes, ensayos, monografías, reseñas, exámenes, tesis; y el docente fungir como un promotor del uso lingüístico especializado.

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 (a las que habría que añadir las de hablar y escuchar, nos parece).

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 de los estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la educación superior? y (2) ¿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 propia de cada disciplina y supone adentrarse también en un ámbito cognitivo y de lenguaje especializado, esto es, con sus propias convenciones discursivas y genéricas.

Para estas estudiosas, leer y escribir son un modo de acceder al conocimiento del material que se estudia, pero no sólo eso, también para apropiarse de las pautas peculiares de comunicación de cada disciplina. Con tal criterio metodológico plantean un asunto poco atendido y entendido en el medio educativo formal: la comprensión y la producción escritas 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 particulares.

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 precisas 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 sólo 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 todo 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 (de las muchas y muy diversas que integran la malla curricular de cada carrera, habría que decir).

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 asimismo observable en el ámbito laboral y profesional público y privado (reconozcamos que afirmar lo anterior se ha vuelto, también un *cliché*). 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.

Subraya 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 consciencia 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, asunto de acuciante actualidad.

Ve como prioritaria una alfabetización científico-profesional fincada en el desempeño lingüístico especializado 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 de cada carrera y ámbito profesional correspondiente.

Entiende al 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 la 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 y precisos; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple [...] “implican un léxico especializado” (Parodi, 2005, párr. 22).

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. Sin hacerlo del todo explícito, el *continuum* mencionado por Parodi sugiere un nexo de continuidad

entre la educación preuniversitaria y superior, tema central del ensayo en manos del lector. Por cierto, no menciona si las tres discursividades se codifican en el mismo idioma.

Acorde con este autor, el objeto de la alfabetización 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, un discurso disciplinario global sino discursos disciplinarios específicos. 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.

Pluralidad discursiva en el curriculum preuniversitario

Hasta aquí el recorrido breve pero sustancioso para dar sentido al concepto de alfabetización académica. No obstante matices leves, es elocuente el significado común compartido por los autores abordados en torno a su elaboración teórica. El conjunto de los autores consultados propone a la alfabetización académica como exclusiva para la educación superior, presuntamente porque cada carrera se pretende monotemática al codificarse sus contenidos en un discurso disciplinar específico, del que debe apropiarse la comunidad académica y luego profesional que lo asimilaría.

Sin embargo, al revisar los *curricula* preuniversitarios, de inmediato salta a la vista que se estructuran en áreas cognitivas multitemáticas, con la peculiaridad discursiva de cada una, lo que complicaría el proceso de alfabetización académica por diverso y disperso. Para constatarlo, conviene revisar los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria, sintetizados en la Tabla 1:

Tabla 1

Planes de estudio vigentes para preescolar, primaria y secundaria,
acorde con la Secretaría de Educación Pública

Campos de formación	Preescolar	Primaria	Secundaria
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación 1° a 3°	Español 1° a 6°	Español 1° a 3°
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático 1° a 3°	Matemáticas 1° a 6°	Matemáticas 1° a 3°
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo Desarrollo físico y salud	Exploración de la naturaleza y la sociedad: Ciencias naturales, Geografía, Historia	Biología en 1° Física en 2° Química en 3° Tecnologías 1° a 3° Geografía de México y el mundo I y II Historia I y II
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social	Formación cívica y ética. Educación física. Educación artística	Formación cívica y ética I y II Tutoría Educación física 1° a 3° Artes 1° a 3° (música, danza, teatro o artes visuales)

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2013). En línea: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

Tales son los campos de formación y las asignaturas correspondientes en los ciclos que integran la educación ahora llamada oficialmente básica; cierto, resulta evidente la multiplicidad de epistemes allí contenidas.

En cuanto a las áreas de conocimiento, la propuesta contemplada por la UNAM, tanto para la Escuela Nacional Preparatoria como para el Colegio de Ciencias y Humanidades, no discrepa de manera sustantiva con los niveles escolares precedentes, así como tampoco el bachillerato general ofrecido por la Universidad de Guadalajara, la Tabla 2 da cuenta de ello:

Tabla 2

Planes de estudio vigentes para bachillerato general, sistemas Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y Sistema de Enseñanza Media Superior de la Universidad de Guadalajara

Sistema	Área I	Área II	Área III	Área IV
ENP-UNAM	Físico- Matemática	Biológica y de la Salud	Ciencias Sociales	Humanidades y Artes
CCH-UNAM	Matemáticas	Ciencias experimentales	Histórico-Social	Talleres de lengua y comunicación

SEMS-UDG	I	II	III	IV	V
	Ciencias Formales	Ciencias Experimentales	Lengua y Literatura	Ciencias Histórico Sociales	Ciencias Humanísticas Taller de Arte

Fuentes: Universidad Nacional Autónoma de México (2016). En línea: bachillerato.unam.mx/index.php y Universidad de Guadalajara. Sistema de Enseñanza Media Superior (2016). En línea: <http://sems.udg.mx/planes-de-estudio-1>

En todos los niveles de la educación preuniversitaria los campos de formación incluyen aproximaciones a la ciencia formal (matemáticas y lógica), a la ciencia fáctica (natural y social), a la apreciación y actividad estética, a los valores, al dominio del lenguaje verbal, ello sin nexo con algún objeto o problema que los articule, corresponde al alumno ideal hacer la síntesis de materias tanto en el plano vertical como horizontal del *curriculum*.

Pluralidad discursiva en el curriculum universitario

Sin embargo, también las carreras universitarias denotan con claridad rasgos heterogéneos en su diseño curricular, sea por la inclusión de asignaturas de distintas disciplinas o, en no pocos casos, interdisciplinarias. Incluso en programas educativos como los de psicología, sociología, antropología, economía o historia se debe lidiar con la pluralidad de enfoques, corrientes o tradiciones intelectuales e ideológicas, así como con

sus teorías, métodos y técnicas respectivas, para construir los objetos de conocimiento que les son propios.

A guisa de ejemplo, pasemos revista al Área de formación básica común obligatoria vigente para la carrera de psicología en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. La tira de materias se consigna en la Tabla 3:

Tabla 3

Asignaturas que integran el Área básica común obligatoria de la Licenciatura en Psicología. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Universidad de Guadalajara

Materia	Horas Teoría	Horas Práctica
Antropología Avanzada	60	0
Historia Socioeconómica y Política de México	60	0
Sociología Avanzada	60	0
Universidad y Sociedad	60	0
Diseño de Instrumentos de Medición	40	20
Diseño de Protocolo de Investigación	40	20
Elementos Básicos de Estadística	30	10
Elementos Básicas de Metodología Científica	40	8
Epistemología	60	0
Estadística Avanzada	40	20
Filosofía	60	0
Elementos Básicos de Psicología	60	0

Fuente: Universidad de Guadalajara (2016). <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-psicologia/>

La aproximación al estudio de los fenómenos culturales, históricos, económicos, sociales, del poder, del Estado, educativos, epistemológicos, estadísticos, filosóficos, metodológicos y de la mente implican objetos, conceptos, procedimientos, instrumentos técnicos y discursividades muy variados, con distribuciones horarias y énfasis teórico-prácticos también distintos, aunque apenas se consigna aquí un segmento menor del *currículum*.

Un segundo ejemplo refuerza la idea. Consignemos ahora –en la Tabla 4– el Área básica común obligatoria para la carrera de Turismo:

Tabla 4

Asignaturas que integran el Área básica común obligatoria de la Licenciatura en Turismo. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Universidad de Guadalajara

Materia	Horas Teoría	Horas Práctica
Administración I	60	40
Administración II	60	20
Contabilidad I	60	60
Estadística I	60	20
Matemáticas I	80	0
Matemáticas II	80	0
Economía I	60	20
Economía II	60	20
Derecho I	80	0
Derecho II	80	0
Taller de Expresión Oral y Escrita I	40	20
Metodología de la Investigación I	40	20
Informática Básica	0	80

Fuente: Universidad de Guadalajara (2016). <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-ingenieria-industrial/>

Variedad de conocimientos singulares sobre cuestiones contables, administrativas, matemáticas aplicadas, económicas, jurídicas, verbales, estadísticas, metodológicas e informáticas con cargas horarias disímiles, así como afanes conceptuales y aplicados también diferentes; ello en una muestra realmente breve del plan de estudios.

Incluso en carreras vinculadas con las ciencias llamadas *duras*, la diversidad y especialidad de las asignaturas entrañan discursividades complejas claramente diferenciadas, como se aprecia en el Plan de Estudios

de Medicina, vigente en la Universidad Nacional Autónoma de México, contenido en la Tabla 5:

Tabla 5

Asignaturas obligatorias de la Carrera de Medicina vigente en la UNAM

Materias 1° año	Horas Teoría	Horas Práctica	Teórico/Prácticas
Anatomía		120	160
Biología del desarrollo	80	80	
Bioquímica y biología molecular	160	120	
Biología celular y tisular	80	120	
Salud pública I			160
Psicología médica I	120		40
Materias 2° año			
Farmacología	160	160	
Fisiología	160	160	
Microbiología y parasitología	120	160	
Salud Pública II			160
Inmunología	80	40	
Cirugía I			160
Materias 3° año			
Propedéutica y fisiopatología	200	300	
Patología			240
Medicina General I			600
Psicología médica II			80
Salud pública III			80
Genética Clínica			40
Seminario Clínico			80
Materias 4° año			
Salud pública IV			80
Historia y filosofía de la medicina			40
Medicina general II			1200
Cirugía II			240

5° año: internado médico. Áreas de rotación			
Pediatría/ Medicina interna/ Cirugía/ Ginecología y obstetricia/ Comunidad/ Urgencias			4067

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México (2016). http://www.facmed.unam.mx/_documentos/planes/mc/punico.pdf

Fundamentos moleculares, celulares y tisulares de los seres vivos, las dimensiones genética y social de la salud, el estudio de los fármacos, el empleo de la psicología en la medicina, la concepción anatomopatofisiológica del proceso de salud-enfermedad, los mecanismos inmunitarios, la teoría y práctica quirúrgicas, el ejercicio axiológico de la medicina, los aspectos microbiológicos y parasitológicos, la historia de la disciplina: sin duda hay un denominador común atinente a la dialéctica salud-enfermedad, pero cada materia pone en juego una significación altamente especializada.

Así ocurre con la casi totalidad de los programas educativos en la oferta curricular universitaria. No hay, pues, barrunto alguno de unicidad o de uniformidad disciplinar dentro de contextos académicos que rinden tributo, todavía, a la organización curricular enciclopédica, en ocasiones con materias no necesariamente relacionadas entre sí.

Otro asunto a ventilar en nuestro trabajo se refiere a una carencia no contemplada en los teóricos de la alfabetización académica glosados renglones antes, nos referimos a los abordajes interdisciplinarios, en los que por lo menos dos disciplinas se *integran* para explicar objetos complejos con requerimientos teóricos, metodológicos y técnicos pluridimensionales. La insistencia en el rescate del discurso específico de cada disciplina parecería volver excluyente cualquier posibilidad incluso multidisciplinar. Queda como asignatura pendiente para los especialistas del tema elucidar el problema de la integración de los discursos disciplinares en uno nuevo de talante interdisciplinario.

Pensamos que la continuidad transcurricular de los discursos y géneros académicos permite proponer a la alfabetización académica (en castellano) como fructífera no sólo para la educación superior, sino extensible a los segmentos escolares preuniversitarios, en un afán por enfrentar el analfabetismo funcional imperante desde la primaria hasta el posgrado en el país.

Colofón

En nuestro diario quehacer profesoral y de indagación ha sido motivo de experiencias enriquecedoras trabajar las asignaturas con apoyo en la identidad de las discursividades académicas de uso más frecuente en la educación formal: explicar, argumentar describir, narrar, proceder, dialogar, así como de su concreción textual acorde con ciertos géneros de uso cotidiano: libro, capítulo, artículo científico, ensayo, artículo de opinión, manual, taxonomía, reporte de investigación, bitácora, monografía, tesis, protocolo, ficha, conferencia, reseña, entre otros (Pérez, 2006).

Centrar la atención en sólo dos de las aptitudes verbales: lectura y redacción nos parece limitado. La comprensión y la producción orales, esto es, escuchar y hablar, son dos aptitudes que a no dudar complementan en la vida académica la actividad lingüística vinculada con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de comunicación.

Tal vez el aspecto más delicado a comentar –dada la insistencia de los expertos aquí referidos en no justipreciar el aprendizaje básico– lo es el manejo de la escritura dentro del ámbito universitario. Es innegable que cada disciplina científica o humanística ha desarrollado un lenguaje especializado y complejo como sustrato de identidad propia. Pero los procesos de textualización en cada una de ellas no prescinden de una puntuación adecuada; de la acentuación idónea; de la concordancia gramatical debida; del uso pertinente de las mayúsculas; de la ortografía precisa de cada signo; de la sintaxis adecuada; de la riqueza lexical; del uso correcto de las palabras atendiendo a su significado; de la construcción comprensible de enunciados, párrafos y textos en términos de coherencia y cohesión, todas ellas aptitudes muy poco desarrolladas en los jóvenes que pueblan las li-

cenciaturas: en rigor, no se parte de cero al ingresar a la universidad. Los cuidados en la redacción no son sólo atinentes a los escritos académicos, la inteligibilidad en la elaboración de los mensajes es requerida en textos religiosos, deportivos, de farándula, noticiosos, de mecánica, de recetas gastronómicas, de instructivos para armar enseres domésticos y de todo tema de interés público (CENEVAL, 2015).

Pensamos que la alfabetización académica podría entenderse como 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 verbales pudieran ser congruentes con el ciclo escolar alcanzado, y donde en cada nivel se promoviera el dominio del lenguaje articulado en nuestro idioma materno, como instrumento imprescindible para desarrollar, comprender y comunicar el conocimiento.

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 de índole diversa a través de discursos y textos especializados e inteligibles de carácter disciplinar e interdisciplinar, actividad a sustentarse en un saber previo y no menos especial 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. Consideramos que dicha aptitud redundaría en un desempeño escolar, social y profesional deseable y venturoso para el egreso.

Referencias

- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Cámara de Diputados, LXIV Legislatura. (2019). *Reporte de resultados de la participación mexicana en la Prueba PISA 2018*. México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario. Algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- . (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CENEVAL. (2015). *La inteligencia colectiva de México. Una estimación de los niveles de conocimiento de su población*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2013). Algunos indicios de analfabetismo funcional en México. *Álabe*, 7. doi: 10.15645/Alabe.2013.7.5
- González, R. O. (coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Gutiérrez, M. J. y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>
- 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)3, 1-5. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2131Massone.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos. Resultados de la prueba 2018. México: OCDE.
- Parodi, G. (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*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>
- . (ed.) (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 Richardson, Lesly y Lidston, John (eds.). *Flexible learning for flexible society*. Queensland: Australian Society for Educational Technology. Vol. 23 (pp. 566-573). Published by Lesley Richardson & John Lidstone. <https://www.herdsa.org.au/publications/conference-proceedings/research-and-development-higher-education-flexible-learning-59>
- Torres de Márquez, E. M. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20), 380-383. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662004>
- Silva, M. A. (2004). Alfabetización académica y aprendizaje del discurso de las disciplinas: propuesta de lectura y escritura en la educación superior. <http://www.academiaperuanadelalengua.org/abstracts/silva>

Acerca de los autores

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ. Licenciada en Letras por la Universidad de Guadalajara, maestra en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Líneas de investigación: literacidad académica centrada en la enseñanza de la escritura académica y estudios de comunicación educativa, en especial de recepción y uso y consumo de medios tradicionales y digitales en niños y jóvenes. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y libros con los temas de comunicación educativa, lectura y escritura. Asimismo, ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales especializados en literacidad, educación y comunicación.

Correo electrónico: aguilar.luzeugenia@gmail.com

GILBERTO FREGOSO PERALTA. Doctor en Ciencias. Profesor de licenciatura y posgrado e investigador titular "A" en la Universidad de Guadalajara, adscrito al Centro Universitario de Los Altos. Ha sido profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, el

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Colima. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Sus líneas de investigación son: Lenguaje, literatura y literacidad. Autor y/o coautor de numerosos libros y artículos académicos.

Correo electrónico: fepeg@hotmail.com

MAYRA MARGARITO GASPAR. Doctora en Educación y profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Sus artículos son productos de investigaciones sobre lenguaje, identidad y análisis del discurso en textos literarios. Tiene publicaciones en revistas científicas reconocidas. Ha expuesto los avances o resultados de sus estudios en eventos de carácter nacional e internacional. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Correo electrónico: mayra_m_g@yahoo.com.mx

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA. Licenciado en Letras Hispánicas y maestro en Estudios de Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara, así como doctor en Humanidades en su orientación en Teoría literaria por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesor-investigador titular en el Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado capítulos de libros y artículos científicos en medios nacionales e internacionales y es autor de los libros *Hermes en la encrucijada: análisis mitocrítico de las novelas líricas de los Contemporáneos* (2019) y *Novela como nube de Gilberto Owen. Identidad y amor en un Contem-*

poráneo (2013). Es coautor, junto con Juan Villoro, del libro *Carlos Monsiváis. Premio FIL de Literatura 2006*, así como coautor del libro *Apreciación del arte. Guía de aprendizaje*. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y en la Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia) y en marzo de 2020 participó como profesor invitado en la Universidad de Sofía (Bulgaria) en el marco del programa Erasmus+. Su línea de investigación es la mitocrítica cultural transmedia, especialmente en literatura, cine y televisión latinoamericanos.

Correo electrónico: perez.amezcua@cusur.udg.mx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS. Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I; profesora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, titular “C”. En 2002 recibió las llaves del Centenario de la República de Panamá por su libro de cuentos *Gris de Lluvia*. Ha publicado dieciocho libros, entre los recientes se encuentran: *La poesía de la muerte. El discurso del duelo en la obra de Coral Bracho*; *Toda yo hecha poesía. Un estudio biográfico de Rebeca Uribe*; *El Seminario de Cultura Mexicana, Corresponsalia Guadalajara*. Su línea de investigación es la Literatura mexicana. Responsable del proyecto binacional titulado “Hacia una historia de las literaturas comparadas” de la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Panamá. Es líder del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y tiene reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Correo electrónico: silvia_quezada@hotmail.com

Alfabetización académica y literacidad.
Miradas al curriculum y a sus prácticas
se terminó de editar en diciembre de 2021
en los talleres de Kerigma Artes Gráficas
calle Pamplona 1136, Colonia Santa Elena Alcalde
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.

Diagramación: Kerigma Artes Gráficas.
Cuidado de la edición y corrección: Luz Eugenia Aguilar González.

El libro que el lector tiene en sus manos es resultado de investigaciones realizadas sobre los persistentes problemas educativos en la enseñanza del lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos. Las discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura se centran en tres temas principales abordados en este volumen: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

Las preguntas que se formulan en los trabajos son: ¿Cuál es el desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos? ¿Cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? y ¿Cuáles son las prácticas de literacidad dentro de las aulas? Los trabajos que se presentan operan en dos niveles: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa.