



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

¿Por qué los docentes universitarios se niegan a alfabetizar en sus cursos? Caso de investigación: docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa

Adriana María Hernández Sandoval

Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa
kiloni@yahoo.com

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Actores y comunidades de los sistemas de educación superior: profesores.

Tipo de ponencia: Reportes final de investigación.



Resumen

Como una parte esencial de mi estudio doctoral, en este trabajo presento los resultados sólo de un apartado. En general la investigación buscó encontrar las representaciones sociales de los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa sobre la alfabetización disciplinar, es decir qué pensaban principalmente sobre enseñar a leer y a escribir dentro de sus disciplinas. Uno de los aspectos fue encontrar por qué se negaban a cumplir con este compromiso tan importante. Aquí se explica cómo se realizó la investigación y cuáles fueron las respuestas más relevantes de los docentes, también se presenta un breve panorama sobre la teoría en torno de la alfabetización disciplinar con autores como Carlino, Ferreiro y Parodi y sobre el marco teórico en el que se basó la extracción de resultados, con perspectivas como las redes semánticas, las representaciones sociales y la interacción simbólica. Se espera que esta aportación sirva para que los docentes universitarios adquieran una visión del panorama que muchas veces por estar dentro del problema no se alcanza a distinguir.

Palabras clave: Alfabetización académica, docencia universitaria, representaciones sociales.

Introducción

La necesidad de poseer y desarrollar habilidades de lectoescritura en todos los niveles educativos ha sido una preocupación constante de varios agentes sociales, no solamente de las instituciones educativas. En el contexto de transformaciones vertiginosas vividas actualmente, se puede observar cómo la alfabetización, -enseñanza de la lectura y la escritura- ha tomado vías que optan por el desarrollo de competencias comunicativas, descuidando aspectos que de por sí incluye dicha competencia como la comprensión lectora y conocimientos aplicados de gramática y sintaxis; ejemplo de ello es el planteamiento de la Reforma educativa del 2011 en niveles básicos de la educación.

Los estudiantes universitarios, como se ha demostrado continuamente (ejemplo de ello es la prueba EXHALING 2011), llegan con habilidades muy básicas de lectura y escritura. A lo largo de su educación las instituciones y los docentes ha pasado por alto que esas habilidades deben acrecentarse a medida que alcanzan niveles superiores de educación, pues al llegar a la universidad deben adquirir la cultura comunicativa de su disciplina.

En este trabajo se presenta un aspecto específico de la investigación realizada con los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana para conocer qué piensan en torno a la alfabetización disciplinar y se centra en la pregunta ¿por qué los docentes universitarios no quieren enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes dentro de su disciplina? La investigación es más amplia, sin embargo, vale la pena observar con detalle el resultado de este aspecto específico pues puede ser trascendente para trabajos posteriores.

El problema entonces se centra en la necesidad de que los docentes observen su desempeño y adquieran conciencia de la exigencia de su profesionalización para alfabetizar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas, principalmente en las disciplinas específicas. Dentro del proceso educativo, obviamente el docente es uno de los actores clave, pues no sólo posee el conocimiento disciplinar, también es coordinador y guía la enseñanza, por ello tendría que ser el experto para enseñar a leer y a escribir en su disciplina; él conoce los géneros disciplinares, los términos específicos, las estructuras de los diversos textos utilizados en su ámbito, la conducta lingüística y el comportamiento comunicativo.

Se observa entonces, de manera empírica, que los docentes en general no están dispuestos a intervenir porque, para ellos, el problema pertenece a los estudiantes que llegan a la universidad mal preparados, no se sienten compelidos a trabajar esa alfabetización porque no pertenecen a ámbitos que trabajan con el lenguaje, como letras o lingüística y, finalmente, no reconocen que ellos mismos necesitan formarse como docentes para cumplir con el compromiso.

Los docentes universitarios (DU) diferencian sus prácticas disciplinares (profesionales) de las prácticas docentes; muy pocas licenciaturas incluyen en su currículo algún tipo de formación docente en su disciplina; por ello desde la universidad se hace la diferenciación entre quien posee el conocimiento disciplinar y un docente, sin tomar en cuenta que al propiciar el aprendizaje en otro se adquieren conocimientos y habilidades de la propia disciplina.

Los DU desarrollan acciones que reproducen las prácticas disciplinares, pero no logran procurar experiencias de aprendizaje en sus estudiantes para la adquisición del conocimiento de su disciplina o para desarrollar las habilidades comunicativas como la comprensión de la lectura, la escritura disciplinar e incluso la expresión oral y la conducta dentro de su disciplina.

El objetivo de este apartado de la investigación fue saber qué piensan los docentes sobre enseñar a leer y a escribir en la universidad, y principalmente extraer, a partir de su discurso, por qué no quieren incluirlo dentro de sus prácticas docentes. La pregunta general de investigación fue ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes de la UAMI sobre su práctica docente con respecto de la alfabetización disciplinar para con los resultados analizar y encontrar su postura? En el caso del aspecto específico de este apartado la pregunta fue ¿Cuáles podrían ser las razones por las que las prácticas docentes disciplinares no incluyen la alfabetización?

De esta manera, resulta necesario primero establecer a qué se le llamó alfabetización para poder organizar un marco conceptual. En primera instancia es importante señalar que los estudios en torno de la alfabetización dentro de la universidad se han generado desde hace varias décadas alrededor del mundo, no obstante, en México a penas en este siglo se han publicado investigaciones al respecto.

En México el término alfabetización muchas veces remite directamente a la enseñanza del alfabeto, por ello se utiliza en muchos ámbitos educativos sólo para referirse a enseñar a leer y escribir en la educación inicial. Sin embargo, investigadores como, Chávez González (2015) amplía el término para su funcionamiento dentro de niveles superiores:

las prácticas letradas, entendidas como prácticas socioculturales, que llevan a cabo los estudiantes a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica (la universidad/escuela), y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es propio, de acuerdo a (sic) su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos académico-profesionales (Chávez, 2015, s/p).

La alfabetización adquiere contenido a medida que se investiga sobre las prácticas comunicativas o letradas, como las llama Ferreiro (1997); ella afirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura no consiste solamente en entrenarse en la decodificación o codificación de letras y palabras sino de ideas, ya que de esa manera *alfabetización* sólo reflejaría la habilidad en el manejo de signos gráficos, sin embargo, también incluye la enseñanza práctica, el funcionamiento, uso y apropiación de palabras, ideas y posturas disciplinares.

Alfabetizar, entonces, no consiste solamente en enseñar la red de representaciones de sistemas fonológicos (lenguaje oral) para que luego sean aplicadas en sistemas gráficos codificados; la lectura y la escritura buscan ser comprendidas desde dimensiones más complejas como el discernimiento del significado y el significante de las palabras inmersas en un sistema lexical, sintáctico y semántico que complejiza la lectura y la escritura, así como su relación con el pensamiento.

Ferreiro (2000) establece una diferencia entre la definición escolar de alfabetización y “estar alfabetizado” en nuestros días. Para ella, alfabetización no sólo es el conocimiento adquirido, también incluye el manejo del código lingüístico a partir de la escritura como sistema de representación del lenguaje. Ferreiro se refiere, en gran parte de sus investigaciones, a la enseñanza inicial; sin embargo, está consciente de que la alfabetización continúa a lo largo de la vida, explica por ejemplo que en el sentido reducido del concepto “estar alfabetizado” sería saber leer y escribir, además de algunas otras habilidades alrededor de esto, pero para explicar un término más amplio se necesitan, actualmente, habilidades para comprender diversos lenguajes (visuales, auditivos, digitales) para *estar alfabetizado*.

En Argentina, Carlino (2013) presenta una perspectiva nueva de la alfabetización, en donde el cambio se fundamenta en la necesidad de desarrollar habilidades y destrezas cognitivas, además de lingüísticas, por ello le suma la palabra *académica*, para manifestar que la enseñanza en este campo es prioritaria en la Educación Superior. De manera que, los aprendizajes adquiridos en niveles anteriores a la universidad incluyen las prácticas letradas en el uso cotidiano del lenguaje, así como el manejo de los códigos necesarios para aprobar la escuela básica y media superior.

Carlino (2010) explica que la *Alfabetización académica* no es un estado al que se llega y ya, sino un proceso en donde se adquieren, desarrollan y consolidan habilidades lingüísticas que permiten desenvolverse en la Educación Superior, un ámbito que exige conceptos, lenguaje y abstracción especializada. Para ella, la lectura y la escritura son el fundamento de la alfabetización académica. “Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370).

Como se observa, leer es una actividad muy compleja, con rutas directas (visual) e indirectas (correspondencia sonido-símbolo) en donde intervienen procesos de reconocimientos de palabras, decodificación, interpretación, comprensión, desde los conocimientos previos de los lectores hasta llegar a procesos de razonamiento de alto nivel (Guzmán, 2014).

Carlino habla de *prácticas comunicativas en contexto* porque explica que el aprendizaje de una disciplina, en el ámbito de la Educación Superior, implica la lectura y la escritura de textos con términos, estructuras cognitivas y géneros específicos de ella. En Chile, Parodi (2012) prefiere el término *alfabetización disciplinar* a estas prácticas letradas en contexto. Estudia la comprensión lectora a partir de una perspectiva lingüística cognitiva, no obstante, prefiere trabajar dentro del enfoque sociocognitivo, precisamente por la necesidad de observar la realización de la lengua, lectura y escritura en su contexto. Parodi plantea que leer consiste en un procesamiento cognitivo del discurso donde interviene la exploración de conceptos e ideas, memoria y aplicación de los contenidos. Este proceso se hace más complejo cuando los discursos son especializados y con fines específicos como sucede en la universidad.

Esto es, si la enseñanza de la comprensión lectora no continúa con el desarrollo de las habilidades, entonces los estudiantes llegan a la universidad con la competencia lectora de un joven de educación básica. “La necesidad en la educación superior es lograr su comprensión y empleo y aplicación en diversos géneros discursivos, principalmente especializados, dentro de un ámbito disciplinar específico”. (Parodi, 2010, p. 18).

En México, Montes Silva & López Bonilla (2017) distinguen el término *Literacidad disciplinar* que se refiere a cualquier práctica comunicativa incluida la académica y definen alfabetización a la acción de enseñar, como diría Carlino (2013): “Alfabetización se utilizará para referirse al quehacer educativo ... mientras que literacidad para el conjunto de prácticas culturales en torno a los textos” (p. 14). Es decir, una práctica letrada mucho más especializada y que se ejecuta dentro de ámbitos disciplinares específicos. Montes Silva & López Bonilla aclaran:

las prácticas de literacidad van más allá de la lectura y la escritura, ya que incluyen los conocimientos necesarios para participar en la actividad. Particularmente la literacidad disciplinar toma en cuenta los conocimientos de la disciplina que se han acumulado en el tiempo, así como el desarrollo de la capacidad para producirlos y criticarlos (Montes Silva & López Bonilla, 2017, p. 165).

Por otro lado, la *Alfabetización disciplinar* implica una instrucción formal en torno a la Literacidad disciplinar y es necesaria en niveles superiores; es decir que los docentes, como expertos en una disciplina, provean el andamiaje para aprender las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar.

Desarrollo

El marco teórico que encuadra esta investigación es, por un lado, el constructivismo como uno de los soportes principales de la educación actual y, por otro relacionado cercanamente, el interaccionismo simbólico como derivación del pragmatismo, precisamente porque el aprendizaje en la universidad no sólo le compete al estudiante, también al docente y sobre todo a la interacción entre ellos. 56 con el conocimiento y el ejercicio de la disciplina. Blumer (1982) después de acuñar el término *interaccionismo simbólico* en 1937; se deslinda del conductismo y del funcionalismo estructural y prefiere adherirse a teorías centradas en factores culturales y socio-estructurales, para poder aprovechar términos como el sistema y la estructura sociales, la cultura, la posición de estatus, el rol social, la costumbre, la institución, la representación colectiva, la situación y norma sociales y valores. Precisamente, la búsqueda de estos elementos en nuestra investigación fue muy importante para poder dilucidar cuáles son las razones de los docentes para no alfabetizar en la universidad.

A partir de la socialización, esta teoría establece que los tres aspectos centrales son: por un lado, el análisis de la interacción entre el ser humano y el mundo; por otro, concebir al ser humano y al mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas; y finalmente la capacidad del ser humano para interpretar el mundo

social. El interaccionismo simbólico implica un proceso de construcción de significados a través de signos, adquisición de ideas, experiencias e información, construcción de significados a partir de la interacción social y de la interpretación individual. Esta interpretación individual fue lo que se buscó al utilizar redes semánticas dentro de la encuesta aplicada a los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa (UAMI).

En la parte metodológica se puede explicar que el estudio fue cualitativo (Abric, 2001) y se usó la técnica de las redes semánticas naturales (o naturalizadas, Moscovici 1961, Abric 2001 y Jodelet 1986), Este modelo intenta, además, proporcionar una explicación del problema de las relaciones entre los núcleos conceptuales que constituyen la estructura básica de la red. Para lograrlo, los participantes de la investigación realizaron fundamentalmente tres tareas: definir la palabra estímulo con un mínimo de cinco palabras sueltas, a partir de un disparador que en esta ocasión fue “Enseñar a leer en la Universidad” y, una vez que lo hubieran hecho, jerarquizar éstas considerando la importancia que cada palabra definitoria tiene en función de la palabra estímulo (Alvarez-Gayou, 2003, p. 160). Finalmente, debían incluir un texto breve en donde explicaran sus elecciones.

Con todo ello se realizó una matriz semántica con núcleos semánticos. Después se buscó la interpretación del discurso de los docentes desde lo que expresan sobre la alfabetización. De esta manera, las redes semánticas sirvieron para aproximarse al significado, pues lo que piensan los individuos muy en el fondo, es decir sus representaciones sociales necesitan las redes para extraer significados de manera indirecta.

La muestra se constituyó con 55 docentes de las tres Divisiones de la unidad Iztapalapa (Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades), porque la recopilación de datos fue interrumpida por una huelga de 92 días.

Conclusiones

Los resultados obtenidos son muy interesantes porque revelan lo que, de inicio, se planteó de manera empírica y como supuestos. que el docente no posee herramientas pedagógicas y didácticas que favorezcan la literacidad ya que reproduce sus saberes y prácticas disciplinares prioritariamente; tampoco domina la literacidad en su campo, e ignora su funcionamiento para enseñarla y, por tanto, no puede generar experiencias de aprendizaje.

La representación social que el docente tiene de su alumno es un ente alejado de él al que no necesita enseñar a leer y a escribir porque ya es universitario. Como docente no se siente compelido a alfabetizar porque no pertenece a ámbitos que trabajan con el lenguaje. No le corresponde (desde su habitus disciplinar). En muchos casos se observa de manera empírica que los docentes no reconocen que la alfabetización disciplinar le corresponde a la enseñanza universitaria, tampoco percibe al alumno como un ente alejado de sí.

En sus respuestas los docentes remiten a dos elementos importantes:

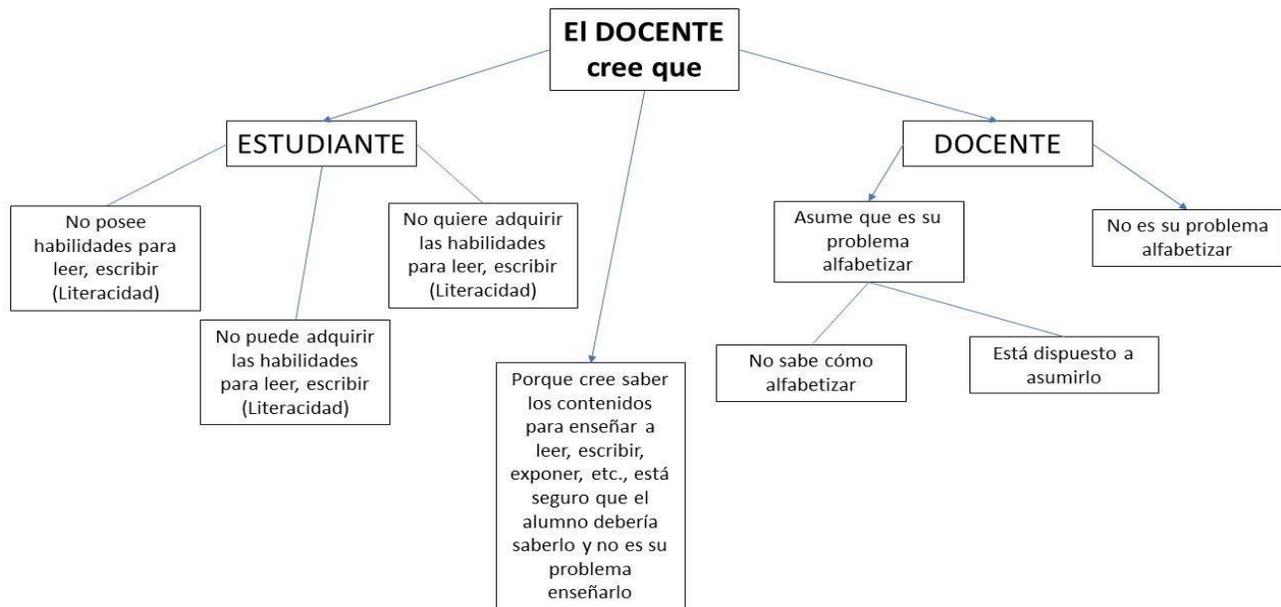
1. El problema está en los alumnos (o en su pasado académico).
2. El problema está en los docentes.

En este segundo inciso se categorizaron las respuestas

1. Docentes que no se quieren hacer cargo del problema.
2. Docentes que se sienten comprometidos, pero no saben cómo hacerse cargo del problema.

En todos los casos sí ven la falta de habilidades lectoescriturales de los estudiantes como un problema.

Esquema 1. Resultados, representaciones sociales de los docentes



Fuente: elaboración propia de la autora.

Dentro del primer grupo de docentes, es decir quienes que prefieren estar fuera del compromiso de la alfabetización expresan que enseñar a leer o a escribir no le corresponde a los profesores universitarios e incluso expresan que los alumnos no deberían llegar a la universidad con esas deficiencias. Por tanto, la postura es muy clara: “no nos interesa participar en la alfabetización de los alumnos”.

En el rubro “Enseñar a escribir” expresan palabras como:

No debería ser/No me corresponde/Deficiencia/Principal problema/Arduo/ Kafkiano/Desesperante/ Exhaustivo/Labor complicada/Cursos anteriores/ Formación/Negligencia institucional/escritura telegráfica/ copiar y pegar texto

Manifiestan su conciencia del problema, pero se mueven en el lugar común “los alumnos no saben leer ni escribir”, expresan su distancia del asunto pues no saben alfabetizar y tampoco les interesa e incluso indican que los alumnos son, en muchos casos, difíciles de enseñar:

No todos los estudiantes tienen capacidades para llegar a la universidad. [Geografía humana, 45 años]

Fundamental para un desempeño cabal en la universidad. Los estudiantes deberían llegar ya con esa capacidad a la universidad / Los propios estudiantes son ignorantes, apáticos o evasivos respecto a sus deficiencias en esta materia. [Zoología 60]

No creo que se pueda / sería difícilísimo / habría que saber hacerlo [Historia, s/edad]

Este grupo de docentes, que no llega al 10 %, refleja la postura generalizada en muchas universidades, pues se alimenta de discursos periodísticos, institucionales e incluso gubernamentales resultados de estudios sesgados e informales que expresan enunciados como “en México no se lee” o “A los estudiantes no les gusta leer”. En muchos sentidos, los docentes se encuentran en un lugar privilegiado para cumplir con la labor, sin embargo, sus representaciones sociales reflejan su indisposición:

Necesitas dedicarte a eso y no a la clase. Los alumnos no hacen caso. [Biología, 68 años]

No hay tiempo. No sabemos cómo. No debería ser. [Química, 60 años]

Déficit educativo. Otros no leen por irresponsables [Geografía humana, 33 años]

Por otro lado, el segundo grupo, un 15% de los docentes, incluyen palabras y discurso que indican su compromiso con la alfabetización académica. Se encontraron palabras recurrentes como: “Necesario, Necesidad”, lo consideran “un reto”, pero están conscientes de que implica “Formación para los estudiantes” y ellos solamente son “el Apoyo, Ayuda y la Guía”, incluso admiten palabras como “Diversión, Divertido, Empatía y Libertad”, que en su relación con el discurso explican:

Empatía de ponernos en el lugar del otro nos permite conocer emociones y comunicarnos; sirve de sostén a otro; respetar opiniones, ideas, actitudes de las demás personas, aunque no coincidan con las palabras; convertirse en lector autónomo; la lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad [Biología, 59 años]

La postura entonces se describe como un docente comprometido, que no necesariamente sabe alfabetizar, pero se preocupa por la situación de los estudiantes y sobre todo por aprender a realizar esa labor.

El porcentaje restante se queda en todo el conocimiento sobre lectura y escritura que los docentes trataron de expresar como una manera de conservar el estatus de docente, pero no eso no contestaba qué pensaban sobre enseñar a leer y a escribir.

De esta manera el objetivo de la investigación queda cabalmente cumplido porque, al ser una investigación cualitativa las respuestas quedan claras y refieren de manera directa al problema. En el informe de ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, explica de manera amplia cómo se esperan desarrollar los cambios en las IES para mejorar la calidad; sin embargo, parece ser que la profesionalización docente no se encuentra dentro de las prioridades, pues se deja sólo un pequeño espacio, en el esquema 1 se observan los objetivos propuestos para las universidades y en el rubro profesionalización docente se busca: “ampliar y fortalecer su capacidad para generar y aplicar el conocimiento”:

Esquema 2. Objetivo de formación en las universidades



Fuente: ANUIES, 2000, p.16.

Resulta preocupante cómo se pierde del panorama, tanto individual como general, la necesidad de profesionalizar docentes porque los estudiantes necesitan ser alfabetizados en sus disciplinas particulares y el único apoyo ligado directamente con los saberes del ámbito disciplinar es el docente universitario.

En muchas ocasiones, las universidades han buscado reparar este problema a partir de un curso curricular impartido por un literato o lingüista que no sabe sobre los géneros y el léxico especializados, con talleres extracurriculares que los estudiantes abandonan porque no llenan las expectativas de los profesores disciplinares o, finalmente diseñan esquemas de corrección más que de enseñanza-aprendizaje a partir de apoyos, otra vez, de profesores de lengua, esto ha sucedido en el ITAM con su proyecto Centro de Aprendizaje

Redacción y Lenguas, en la UDLAP con su Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico y otros más, sin embargo la UIA está trabajando con los docentes disciplinares para que ellos aprendan a alfabetizar.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Coyoacán
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona: Hora.
- ANUIES. (2000) *La educación superior en el siglo XXI*, México: ANUIES.
- CARLE, (2017) Centro de aprendizaje redacción y lenguas, ITAM. <http://carle.itam.mx/>
- Carlino, P. (2010). Enseñar a escribir y leer, y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura en la BUAP*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iuRnn8euQIk>
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después" *Revista de investigación educativa*, COMIE, Núm. 57, Vol. XVIII. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57002#>
- Chávez González, L. (2015), La literacidad académica de los estudiantes universitarios, *Revista de divulgación científica y tecnológica de la UANL*. Recuperado <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050>
- Ferreiro, E. (1997), *Alfabetización teoría y práctica*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000), *Cultura escrita y educación*, México: FCE.
- González, R. (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES.
- Guzmán, R. (2014), *Lectura y escritura*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Jodelet, D. (1986) en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* Paidós: Barcelona.
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas" *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 155 IISUE-UNAM
- Moscovici, S. (1961) *Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul. Recuperado diciembre 2018 de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Parodi, G. (2012), *Alfabetización académica profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel.
- Zermeño, A. (2005). "Redes semánticas naturales" *Estudios sobre culturas contemporáneas*, vol. XI, núm. 22. Recuperado mayo 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>