



Educere
Universidad de los Andes
educere@ula.ve
ISSN (Versión impresa): 1316-4910
VENEZUELA

2007
Reina Caldera / Alexis Bermúdez
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Educere, abril-junio, año/vol. 11, número 037
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela
pp. 247-255

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: COMPREENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

REINA CALDERA *

reinacaldera@latinmail.com

ALEXIS BERMÚDEZ**

adjbermudez@cantv.net

Universidad de Los Andes.

Núcleo Universitario Rafael Rangel.

Trujillo, edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 24 de abril de 2006

Fecha de aceptación: 6 de febrero de 2007



Resumen

Este artículo contiene una reflexión teórica en torno a la alfabetización académica, las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos, y una aproximación al docente como mediador de esas estrategias en la Educación Superior. De ahí que su propósito sea estudiar la necesidad de desarrollar en el currículum universitario la *alfabetización académica*, entendida como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento. Desde esta perspectiva, el artículo constituye un aporte para todos los interesados en el dominio del lenguaje y la comunicación, considerando que en la actual concepción educativa todos los docentes son responsables del desarrollo de esta área. El estudio se complementa con un conjunto de ideas dirigidas a clarificar las funciones de lectura y escritura como herramientas fundamentales para la producción, posesión y difusión del conocimiento.

Palabras clave: alfabetización académica, lectura, escritura, cognición, estrategias.

Abstract

ACADEMIC ALPHABETIZATION: COMPREHENSION AND TEXT PRODUCTION

This article contains a theoretical reflection on academic alphabetization, comprehension and text production metacognitive and cognitive strategies, and an approach to the teacher as a mediator of those strategies in University Education. Hence, its purpose is to study the need of developing academic alphabetization in the university curriculum, understood as the reading and writing activities and strategies from the discursive practices by which each discipline elaborates knowledge. From this perspective, the article makes up an asset for everyone interested in mastering language and communication, considering that in the current educational conception all teachers are responsible for the development of this area. The study is complemented by a group of ideas aimed at the elucidation of reading and writing functions as fundamental tools for producing, possessing and broadcasting knowledge.

Key words: academic alphabetization, reading, writing, cognition, strategies.



El estudio contiene una reflexión teórica en torno a la alfabetización académica en el marco de una investigación en proceso titulada:

“Lectura y formación docente: una propuesta para adquirir y desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas”. Esta investigación describirá el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura, el papel del docente como mediador de estrategias y las concepciones teóricas de estudiantes y profesores sobre lectura y escritura. El trabajo está planificado para ejecutarse en dos años (2006-2007) en una sección de estudiantes que cursa la práctica profesional docente de la Licenciatura en Educación Integral, en el Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes (Trujillo-Venezuela), gracias al financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.³

El trabajo de campo observacional, participativo e interpretativo de la metodología etnográfica seleccionada constituye una de las mejores vías para develar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las concepciones, actitudes y hábitos sobre lectura y escritura de los futuros docentes; competencias y limitaciones en el uso de estrategias; y la función que cumple la institución escolar y los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. De manera que, la etnografía no sólo permitirá observar, describir, analizar y explicar el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias para comprender y producir textos, sino también, proponer algunas ideas y principios teóricos que orienten los cambios institucionales y curriculares en los planes y programas de la carrera docente. Razón por la cual, este estudio etnográfico no se queda exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, ayuda a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que permitan un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y una adecuada y consciente intervención de los procesos o situaciones estudiadas.

Dentro de este contexto se ubica el presente artículo que tiene como *propósito considerar la necesidad de desarrollar en el currículum universitario la alfabetización académica, entendida como las actividades y estrategias*

de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento.

La comprensión y producción de textos son actividades presentes en la formación universitaria por considerarlas actividades fundamentales para adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento. Esto supone que los estudiantes están en capacidad de localizar, procesar, utilizar y transferir información bibliográfica; además de producir textos escritos tales como cartas, exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías y tesis; y finalmente que todos los profesores son responsables del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, las actividades habituales de lectura y escritura en las instituciones de Educación Superior están caracterizadas por la memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento.

Como resultado de esta realidad, los alumnos presentan poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos escritos; situación que retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación. Según Torres (2003: 381) otros problemas generados por la dificultad en la comprensión de la lectura y la composición de textos se resumen en: “reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores”. Es urgente tomar medidas para enfrentar el problema y superar las dificultades de lectura y escritura, pues los alumnos necesitan acceder a textos científicos muy complejos para sus niveles de comprensión y producción.

Aprender es manipular la información, no sólo memorizarla y el lenguaje es el instrumento que permite al alumno manejar, dar significado y transformar el conocimiento. De manera que, la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias deben partir necesariamente de un replanteamiento de la forma en que los profesores conciben la lectura y la escritura como herramientas fundamentales de comunicación, adquisición y producción de conocimiento, estudio, expresión y organización del pensamiento, y recreación. Los profesores además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, deben contemplar acciones tendientes a desarrollar “estrategias de comunicación” en los estudiantes y promover actitudes para que ellos puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida.

En los últimos años se están desarrollando en instituciones universitarias canadienses y norteamericanas determinadas prácticas alternativas a la “clase magistral”, entre ellas la “Alfabetización académica”, también conocida como “Alfabetización superior”, “Escritura a través del currículum” o “Escritura para aprender”. El fundamento de todos estos términos es el mismo: a) conjunto de



nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; b) actividades de comprensión y producción de textos requeridos para aprender en la universidad; c) papel del lenguaje en la producción, posesión y presentación del conocimiento; y d) modos de leer y escribir diferentes según el área de conocimiento.

Según Carlino (2003) tres son las razones por las que la enseñanza de las estrategias de lectura y escritura deben integrarse a cada asignatura: existe una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje; las estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos; y la necesidad de que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de la asignatura que facilita, para ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos.

1. El proceso cognitivo de la lectura y la escritura

Desde el punto de vista epistemológico se manejan elementos de la teoría cognoscitivistas del aprendizaje, en especial los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (1976) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1957). El enfoque cognoscitivo busca comprender cómo se procesa y se estructura en la memoria la información que se recibe. Este enfoque ha cambiado la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que en lugar de concebir a los individuos como receptores pasivos de la información que el docente presenta, el aprendizaje es considerado un proceso activo que ocurre en el aprendiz y que puede ser influenciado por él. El aprendizaje depende del tipo de información que el docente presenta y de cómo el estudiante la procesa. En este sentido, el cognoscitismo ha influido de manera definitiva en la forma cómo se conceptualizan las estrategias de aprendizaje, en cómo se conciben los métodos utilizados para su adquisición y uso, y en los procedimientos y materiales diseñados y desarrollados para facilitar su aprendizaje.

La lectura y la escritura son procesos interactivos y dinámicos de construcción de significados que requieren la participación activa del lector-escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas y utilizar estrategias para procesar, organizar, integrar y producir información. Partiendo de esta premisa, las estrategias cognoscitivas se identifican como un conjunto de operaciones, procedimientos y actividades mentales relacionados con el tratamiento de la información académica que reciben los estudiantes: recogida, tratamiento, expresión e interpretación de la información (Monereo y otros, 2000).

Las estrategias cognoscitivas tienen por objeto influir en la forma cómo los individuos seleccionan, adquieren, retienen, organizan e integran nuevos conocimientos. En este sentido, involucran habilidades de representación (i.e. lectura, escritura, imágenes, lenguaje, dibujos), habilidades de selección (atención e integración), habilidades de autodirección (chequeo y revisión); además de una tarea orientadora. Las estrategias cognoscitivas pueden ser de dos tipos: 1) Las que utilizan los individuos libremente, de forma consciente e inconsciente, al realizar una tarea, que también se conocen como estrategias de aprendizaje y 2) Las que son inducidas mediante un sistema instruccional diseñado por el profesor para promover el aprendizaje denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales (Escalante, 1990). “Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares” (Díaz y Hernández, 1999: 70).

Según Ausubel et al. (1976), el aprendizaje significativo se produce cuando la persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, con su propia estructura cognitiva. Los nuevos conocimientos pueden modificarse o complementar la estructura cognitiva. Por esto, el aprendizaje significativo se realiza de una manera gradual, es decir, cada experiencia de aprendizaje proporciona nuevos elementos de comprensión del contenido, y se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, de dar ejemplos y de responder a preguntas que implican su uso, bien sea en el mismo contexto o en otro. Por último, el aprendizaje significativo se puede desarrollar a través de diferentes tipos de actividades. Pueden ser actividades por descubrimiento o por exposición. Es deber del profesor investigar, planear y organizar las estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los estudiantes y del área en la que se trabaja.

En relación con esto, la comprensión de la lectura es la capacidad de extraer sentido de un texto escrito donde se integra la experiencia previa del lector con la información contenida en el texto dentro de un contexto determinado. La comprensión o construcción de significado va a depender del uso efectivo de las estrategias de lectura. Partiendo de esta premisa, Solé (1991) y, Heller y Thorogood (1995) establecen una clasificación de estrategias cognoscitivas tomando en cuenta los tres momentos en que ocurre el proceso de comprensión de la lectura: antes, durante y después. Es importante señalar que la separación entre los momentos principales de la ocurrencia del proceso es arbitraria, es decir, los momentos no se suceden en el orden riguroso y fijo en que se enumeran y describen a continuación, algunas de las estrategias son intercambiables, para varios momentos, pero es evidente que dicha división existe y en ese sentido, tiene validez didáctica.



a. Estrategias previas o antes de la lectura: comprende todas las estrategias utilizadas por el lector antes de leer, las cuales se relacionan con el establecimiento del propósito y con las actividades de planeación. Entre las estrategias específicas que pueden utilizarse antes de iniciar la lectura se encuentran: la activación y el uso del conocimiento previo que tienen que ver con lo que el lector conoce sobre el tema del texto y/o el conocimiento de la organización estructural del texto (e.g. narrativos, expositivos, instruccionales, académicos o literarios). De igual modo, la explicación del objetivo o propósito que se tiene cuando se lee es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de evaluar el proceso. En el contexto académico los propósitos están orientados a leer para buscar información, seguir instrucciones o realizar un procedimiento, demostrar la comprensión de un contenido y aprender.

Otra estrategia previa a la lectura es la elaboración de predicciones e hipótesis acerca de lo que tratará el texto. Los lectores son capaces de anticipar el contenido del texto, ellos pueden utilizar estrategias de predicción para anunciar el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Las estrategias de predicción sirven para contextualizar la lectura y activar los conocimientos previos. Entre las estrategias de predicción se encuentran: comentar el título y los subtítulos del texto, revisar rápidamente las ilustraciones y gráficos, explorar el índice de contenido y elaborar preguntas. Según Smith (1995), las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas

b. Estrategias durante la lectura: estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa del lector con el texto. Las estrategias esenciales para ir construyendo una comprensión adecuada del texto son de selección o muestreo, elaboración de inferencias y uso de estructuras textuales. La lectura exige no leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto, a través del uso de estrategias de selección o muestreo porque el cerebro no es capaz de enfrentarse a toda la información impresa en una página, podría sobrecargarse fácilmente con la información visual; por lo que es necesario seleccionar aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene importancia secundaria o irrelevante. El lector selecciona solamente aquellos indicios más productivos y necesarios del texto. Ejemplo de este tipo de estrategias: selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado, entre otras.

La inferencia es una estrategia poderosa con la cual los lectores complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. La inferencia se produce cuando el lector conoce algo del contenido de un texto por deduc-

ción, no porque aparezca expreso. Pero también se pueden inferir cosas que se harán explícitas más adelante. Inferir implica que el lector afronta ciertos riesgos, entre ellos, el desacierto. Entre estas estrategias se destacan: observación, parafraseo, deducción, etc.

De igual modo, los lectores expertos abordan los textos con el conocimiento acerca de cómo estos se organizan convencionalmente (Estrategias de estructuras textuales). Según Sánchez (1992), un texto es una unidad lingüística no limitada por su extensión que se caracteriza por ser coherente, estar estructurado de acuerdo a ciertos esquemas formales (formato o patrón global), tener un propósito comunicativo y adecuarse al contexto. De esta manera, el acto de leer o escribir no se puede concebir aislado del tipo de texto que se lea o produzca. Dicho formato varía según los géneros discursivos, lo que se hace evidente al comparar, por ejemplo, la arquitectura de un texto literario (cuento) con la de un texto académico (monografía).

c. Estrategias después de la lectura: estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran: identificar la idea principal, generar analogías y ejemplos, confirmar o rechazar predicciones e hipótesis, realizar resumen o parafraseo, y expresar opiniones. Según Díaz y Hernández (1999: 153) “identificar la idea principal requiere la realización de tres pasos: comprender lo que se ha leído, hacer juicios sobre la importancia de la información y consolidar sucintamente la información. De igual modo, la elaboración de resúmenes permite (Van Dijk y Kintsch, 1983): *supresión* (desechar la información redundante e irrelevante); *generalización* (sustituir varios enunciados por otro supraordinado que los englobe); *construcción* (enunciados inferenciales que explicitan señalamientos implícitos en el texto); e *integración* (enunciados que integran información relevante de distintas partes del texto).

En relación con la utilización de estrategias para la comprensión de la lectura López y Rodríguez (2002) se preguntan ¿cómo ayudar al estudiante-lector a comprender mejor de lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recurriendo al texto para aclarar dudas y superar los conflictos. La discusión entre los estudiantes es fundamental, porque obliga a cada uno a justificar su interpretación frente a los demás y en esta búsqueda de justificación se hace posible tomar conciencia de aspectos contradictorios o incoherentes que coexisten en la propia interpretación. A través de la discusión cada alumno conoce las interpretaciones que sus compañeros han hecho del mismo texto y se hace posible confrontarlas, coordinar los puntos de vista y acudir al texto con nuevas preguntas, lo que lleva a construir nuevas respuestas, es decir, a aproximarse más al significado que el autor quiso transmitir. El docente coordina estos

intercambios, pone de manifiesto contradicciones que los estudiantes no han tomado en cuenta, formula preguntas que plantean nuevos problemas, llama la atención sobre aspectos del texto que pueden poner en duda algunas interpretaciones o que pueden contribuir a superar los conflictos planteados. El docente puede incluir, también, en la discusión, su propia interpretación, pero sólo cuando el clima que se ha creado en el aula hace posible que los estudiantes la consideren como una opinión más, tan autorizada y tan digna de ser tomada en cuenta como la de cualquier otro miembro del grupo.

Además de las estrategias cognoscitivas mencionadas, los lectores eficientes se caracterizan por usar **estrategias metacognitivas** (Brown, 1980; Díaz y Hernández, 1999; Heller y Thorogood, 1995; Klingler y Vadillo, 2000; Morles, 1986) que son las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto. Esto es conocido como metacompreensión del texto; es decir, conciencia de los procesos que intervienen en su comprensión.

La metacognición puede entenderse como “la captación consciente” de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron determinado resultado. Ello nos ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar o de la suerte. En la medida en que seamos más conscientes de lo que sabemos, del porqué de nuestros aciertos o desaciertos, tendremos mayores posibilidades de utilizar lo que sabemos para aprender más, para consolidar éxitos y superar deficiencias (Heller y Thorogood, 1995). Igualmente, la metacognición se refiere al conocimiento de los procesos individuales en el acto de conocer y a la capacidad de controlar y regular estos procesos. En otras palabras, la metacognición implica la toma de conciencia del sujeto que aprende acerca de sus propios procesos y niveles de conocimiento, de cómo él puede alcanzar esos niveles y cómo estos últimos pueden eventualmente, ser modificados.

Según Brown (1980), la metacognición implica dos componentes: conciencia y control. La conciencia se refiere a cuáles estrategias y recursos son necesarios para llevar a cabo una tarea exitosamente y el control se refiere a la capacidad para usar mecanismos autorreguladores que aseguren la realización exitosa de la tarea, tales como planificación de los pasos a seguir, evaluación de la efectividad de las actividades y de los esfuerzos realizados y capacidad para vencer los obstáculos que puedan presentarse. Estos componentes están íntimamente relacionados, cada uno apoya al otro. Las estrategias metacognitivas tienen como propósito desarrollar en el individuo el uso de habilidades para conocer, regular y evaluar su propio proceso cognoscitivo. Morles (1986) señala que las estrategias metacognitivas podrían agruparse en tres categorías:

- *Estrategias de planificación del proceso de comprender:* estas estrategias precisan de manera consciente el propósito y meta de la lectura. Determinan qué es lo que sabe el lector sobre el tema que lee, qué necesita saber y cuáles son las estrategias más apropiadas para procesar la información, para lo cual hay que considerar también, las particularidades del material y las características propias del lector.
- *Estrategias de regulación del proceso:* incluyen la supervisión permanente de la ejecución del proceso para verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver apropiadamente tales problemas, y determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra.
- *Estrategias para evaluar la ejecución del procesamiento de información:* son las estrategias que permiten determinar cuándo y cuánto se ha comprendido. Determinan, también, la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognoscitivas como las metacognoscitivas.

Referido a las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y escritura es importante señalar que estos procesos se conciben como diferentes pero complementarios; cada uno con una identidad particular que debe ser considerada por alumnos y profesores comprometidos con la alfabetización académica. Al igual que la lectura, el aprendizaje de la escritura requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar estrategias en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos: planificación (antes de la escritura), redacción (durante la escritura), y revisión (después de la escritura).

- **Estrategias de planificación (antes de la escritura):** la planificación representa una idea general previa del texto a escribir (i.e. plan organizado de escritura). Durante este subproceso, el *aprendiz de escritor* identifica el propósito de la escritura, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. Es importante comprender que la planificación o preescritura permite tener una imagen mental de lo que va a ser el texto futuro, es decir, el esquema de la composición. Sin la preescritura hay más posibilidad de bloquearse y abandonar la tarea de escribir. De manera que, el alumno-escritor puede aplicar estrategias tales como: Analizar los elementos de la comunicación (emisor, receptor, propósito, y tema); formular con palabras el objetivo de una comunicación escrita; compartir con otras personas la generación de ideas; consultar diversas fuentes de información; aplicar técnicas diferentes de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras claves etc.); determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.) y elaborar borradores.





- Estrategias de redacción (durante la escritura): el subproceso de redacción o textualización consiste en plasmar las ideas sobre el papel, esto implica utilizar los aspectos formales de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación. Este segundo subproceso comprende la materialización del pensamiento, el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el estudiante-escritor pretende comunicar. En este sentido, se hace necesario otorgar al estudiante espacio en el contexto universitario y tiempo suficiente para que pueda escribir sin presiones de ningún tipo, es decir, dando oportunidades a los alumnos de expresar sus ideas, revisar sus propios errores, autocorregirse, reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. Entre las estrategias a emplear se destacan: proceder a plasmar sobre el papel las ideas; concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto; manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado; utilizar la sintaxis correcta; seleccionar vocabulario e interactuar con compañeros y profesor.

- Estrategias de revisión (después de la escritura): la revisión supone volver sobre lo ya escrito, releándolo total o parcialmente para buscar defectos, errores o imperfecciones y corregir o reformular estos. Por lo tanto, docentes y alumnos entienden la revisión no sólo como la superación de faltas ortográficas, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto. El docente debe demostrar al estudiante que el valor de la escritura está principalmente en lo que se quiere transmitir al lector. En este sentido, la revisión debe partir de la comparación de lo escrito con las intenciones de lo que se quería expresar al inicio de la actividad. De esta manera, se podrá corroborar si en esta primera versión del texto, hay una aproximación a lo que se desea transmitir, atendiendo al plan original. Ejemplo de este tipo de estrategias: comparar el texto producido con los planes previos; leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.); dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global y estudiar modelos.

Los momentos o etapas de la escritura no se suceden en orden riguroso o fijo. Según Morles (2003), la sucesión de etapas se rige por los principios de *recursividad* (no es necesario que culmine una etapa u operación para que se suceda la siguiente), *concurrentencia* (dos o más etapas u operaciones pueden darse al mismo tiempo) e *iteratividad* (repetición de etapas u operaciones). Además, el desarrollo de cada etapa y de sus respectivas operaciones es afectado por la personalidad del escritor (creencias, valores, actitudes y motivaciones del escritor), y por las competencias (dominio del tema, estilo o género). Por último, atender al

proceso de producción de un texto escrito (planificación, redacción y revisión) en el aula supone formar un *escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo*.

2. El docente como mediador de estrategias

Dado que las estrategias son procedimientos cognitivos complejos que el alumno tiene que apropiarse en contextos escolares gracias a la mediación del docente, se hace necesario darle un espacio específico en el aula universitaria. En relación con esta afirmación, Carlino (2003: 416) señala: “producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente”. En este sentido, el propósito central de la enseñanza aprendizaje de estrategias de lectura y escritura es incrementar la comprensión-composición, la competencia y la actuación autónoma de los alumnos. De acuerdo con Rogolff (1984), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza, en la que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. Proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/alumnos, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

De igual manera es necesario considerar que lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas eficazmente según algún propósito determinado (Paris et al., 1991). De manera que, el uso de estrategias dependerá de los objetivos que se persiguen, los contenidos de aprendizaje, los materiales de instrucción, características de los alumnos (nivel de desarrollo, conocimientos previos, etc.) y prácticas de evaluación.

Para lograr que el lector y/o escritor se comporte de manera eficiente con conciencia y control sobre sus actividades cognitivas es necesario involucrar las estrategias metacognitivas. Según Heller y Thorogood (1995) el uso de estrategias metacognitivas ayuda al lector-escritor a: conocer las razones por las cuales se elige un tema para leer o escribir; relacionar lo que dice el texto con la experiencia previa o activar los conocimientos previos para escribir; confirmar o rechazar predicciones e hipótesis;



identificar la información relevante; parafrasear, generar analogías, ejemplos e inferencias; identificar dificultades que impiden comprender y/o componer un texto; y autocorregirse.

Por tanto, la aplicación de estrategias metacognitivas (captación consciente) presta atención a las operaciones mentales como observación, deducción, generación y comprobación de hipótesis, solución de problemas, creatividad o toma de decisiones, que ocurren en la mente del lector. Cabe destacar que el desarrollo de estrategias de metacognición es especialmente importante para la formación de un lector-escritor crítico, en tanto suponen no sólo la evaluación del texto que se lee o escribe sino la evaluación a uno mismo como lector-escritor, a las estrategias que pueden ser usadas para lograr la comprensión-composición y a los indicios que permiten demostrar que la comprensión y expresión de ideas ha sido lograda.

En este sentido, es importante preguntarse cuál es el papel de los docentes en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Pensamos que debe favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el material escrito. Los docentes deben convertirse en mediadores de estrategias cuando, en forma afectiva y activa, invitan al lector-escritor a reflexionar sobre lo leído o escrito, a buscar respuesta y explicación a sus preguntas; también invitan a formularse hipótesis y anticipar el significado de un mensaje. Todo esto, justifica la necesidad de un docente mediador, facilitador y guía del aprendizaje.

Cuando se habla de un docente como mediador se refiere a una persona que transforma, selecciona, organiza y determina el orden de presentación de los estímulos emitidos por el ambiente para despertar en el alumno la necesidad, la curiosidad y el interés suficiente para poner en funcionamiento su potencial cerebral y asimilar y acomodar la nueva experiencia en su estructura cognitiva (Feuerstein et al., 1980). Se considera fundamental redescubrir el rol del docente como el de la persona que facilita el aprendizaje y no como el de la que enseña, enfatiza el proceso de aprendizaje en lugar de enseñanza, y supone el aprendizaje como un proceso activo que se da más eficientemente cuando el alumno está motivado y participa de manera activa.

Según Serrano (1990), no es posible continuar con la concepción en la que el profesor va a la clase nada más que a instruir. Es necesario convertir la clase en un lugar para intercambiar experiencias, donde la confrontación de ideas se constituya en una actividad permanente, se incentive la formación de valores; en donde la práctica educativa sea el fruto de constantes reflexiones y modificaciones, la concepción estática del conocimiento cambie, y el énfasis del proceso descansa en la formación integral del

educando y no en la transmisión de contenidos aislados de la realidad.

Los docentes universitarios, en su labor cotidiana, deben diseñar e implementar actividades facilitativas que fomenten la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas del estudiante, y promuevan situaciones que permitan pensar, discernir, reflexionar, ser críticos y creativos. Las estrategias facilitativas han sido definidas por Monereo et al., (2000) como el conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, recursos y evaluación que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje. Específicamente, las estrategias indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia a desarrollar.

Las estrategias facilitativas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y en el logro de los objetivos. Resulta altamente aconsejable no limitarse al empleo de una sola estrategia, sino promover la combinación y diversificación de ellas. Esto a la vez que proporciona agilidad a la acción docente, ayuda a motivar más fácilmente a los alumnos, y coadyuva a atender con mayor efectividad las diferencias individuales, pues, es útil recordar que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Por último, las estrategias docentes inadecuadas pueden impedir la adquisición de conocimientos y la apropiada relación facilitador-participante. Además, la orientación equivocada del proceso conduce a la no-creatividad.

3. Consideraciones finales

Lograr una comprensión más profunda del problema y ofrecer razones para la alfabetización académica que mejore y transforme no sólo el proceso de aprendizaje del alumno en el contexto de las diversas asignaturas, sino también la acción del docente como mediador del proceso, nos llevan a exponer algunas consideraciones teóricas-prácticas:

1. *La dimensión sociocultural de la lectura y escritura.* El aprendizaje de la lectura y escritura es un fenómeno social e interpersonal (Vygostky, 1979); estas habilidades del lenguaje constituyen un medio de comunicación y de participación en *comunidades de discursos específicos* (i.e. literarios, publicitarios, académicos, periodísticos, científicos o disciplinares). Las comunidades de discursos son grupos de diferentes costumbres, prácticas y normas



que determinan la conducta que es aceptable dentro de ellas. Valorar los aspectos implicados en el acto de leer y/o escribir permite dar sentido y significado a estas actividades, reflexionar sobre su valor instrumental y cultural, además de potenciar el desarrollo cognoscitivo.

2. *La función académica y personal de la lectura y la escritura.* En el aula universitaria, la lectoescritura, además de ayudar con el éxito académico: procesar información, estudiar, lograr el aprendizaje significativo, recolectar y sintetizar la información desde diversas fuentes, tomar nota en forma adecuada, investigar, dar información, expresar ideas, producir conocimiento, comunicar resultados, también puede ser utilizada para el crecimiento personal y la recreación. Según Alliende y Condemarin (1997), las personas que no leen tienden a ser muy resistentes a los cambios, apegadas al pasado, rígidas en sus ideas y en sus acciones. En general, tienden a guiar sus vidas por sus tradiciones y por lo que se les trasmite directamente. La persona que lee, en cambio, introduce en su mundo interno nuevas ideas, puntos de vista, informaciones y conocimientos elaborados por otras personas de otras partes del mundo. Esto las hace más abiertas a los cambios, al futuro y a la valoración de los fenómenos científicos y técnicos. Los lectores son las personas que se suman eficazmente a las iniciativas comunitarias de progreso y de mejoramiento social.

3. *La producción de textos escritos.* La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. A través de materiales escritos no sólo se extrae y difunde el conocimiento, sino que además se demuestra la posesión del mismo mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura, tales como: ensayos, minutas de aprendizaje, resúmenes, monografías, entre otros. Este hecho permite interpretar que el éxito académico de un estudiante está supeditado a su competencia en el manejo del lenguaje escrito. De manera que interpretar y producir textos académicos en el contexto de las diversas asignaturas es una alternativa para contribuir en la formación de profesionales lectores y escritores. Con esto queremos significar que los estudiantes requieren no sólo una formación sólida en la especialidad de la carrera elegida, sino también de un acompañamiento, asesoramiento, modelaje, orientación y ayuda en el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura y producción de textos escritos.

4. *Reflexión metacognitiva y metalingüística.* Dentro del ámbito de la *Metacognición* se plantea la necesidad de conocer qué sabemos sobre los procesos de lectura y escritura y cómo utilizarlos, en una invitación a poner en práctica la capacidad de reflexión y de acción reguladora. Por tal razón, la *metalingüística* permitiría al alumno-lector-

escritor conocer y manipular de manera intencional su *comportamiento lingüístico* con la finalidad de hacerlo más efectivo. Desde esta posición una *estrategia de aprendizaje metalingüística* es saber lo que hay que hacer, cómo hacerlo y la manera de controlarlo mientras se realiza, para convertir al alumno en un comunicador autónomo, independiente y consciente de la escritura (Fracá, 2002). Por ejemplo, para la producción de textos es necesario que el escritor tome conciencia de las estrategias de producción: determinación del propósito de la escritura, tipo de texto, posible lector y tratamiento del tema, entre otros aspectos.

5. *Mejoramiento de la interacción verbal en el aula.* La lectura y escritura constituyen procesos cuyo dominio se traduce en un aumento importante en el nivel de participación verbal, crecimiento personal y elaboración del conocimiento en general a través de la libre expresión de las ideas, la confrontación de opiniones y el intercambio de información, entre otras formas de fomentar la construcción social del conocimiento.

6. *Vinculación entre la lectura y la escritura.* Estos procesos son interdependientes porque se escribe para que alguien lea y sin la lectura el proceso de escribir queda incompleto. Lectura y escritura se encuentran en constante interrelación, uno lleva indefectiblemente al otro y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo. En este sentido, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda (Ortiz, 1995). Dada la naturaleza complementaria de la lectura y escritura es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de alfabetización académica. La lectura juega un papel importante en el proceso de escritura al lograr: Antes de escribir, la lectura provee al lector de estructuras textuales que facilitan la expresión de ideas. Esto significa que el estudiante posee un modelo que utiliza como base para su propia escritura. Por esta razón, los estudiantes deben leer textos diversos (i.e. resúmenes, ensayos, cartas, proyectos de investigación). Durante el transcurso de la redacción, la lectura permite establecer un hilo conductor entre las ideas ya plasmadas y las nuevas que se pretenden comunicar. Después de la escritura, la relectura crítica permite evaluar y corregir el texto, según las exigencias de los aspectos relacionados con el significado, estructura del texto y uso de las convenciones de la lengua escrita. ©

Agradecimientos al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT - ULA) Trabajo de investigación código: NURR-H-338-06-04-B

* Profesora Asociada del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes. Licenciada en Educación Mención Castellano y Literatura. Línea de investigación: Alfabetización y Lenguaje.

** Profesor Asociado en el Departamento de Biología y Química, Núcleo Universitario "Rafael Rangel", Universidad de los Andes - Venezuela. Licenciado en Educación, mención Biología. Magíster en Cien-



Bibliografía

cias Biológicas y Candidato a Doctor en Ciencias.

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Brown, A. (1980). *Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from*. New Jersey: Textos Seleccionados.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Escalante, D. (1990). *Adquisición de la lectoescritura*. Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Feuerstein, R., Rand, Y., y Hoffman, M. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Fraca, L. (2002). El aprendizaje estratégico y la didáctica metalingüística. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano desarrollo de la lectura y la escritura. México: Secretaría de Educación Pública.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- López, G. y Rodríguez, M. (2002). La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. *Lectura y Vida*, 23(4), 6-13.
- Monereo, C. y otros (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aprendizaje en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*, VII(2), 15-20.
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24(3): 28-39.
- Ortiz, M. (1995). La necesaria revisión de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura. *Movimiento Pedagógico*, III (5): 2-4.
- Paris, S. Wasik, B. y Turne, J. (1991). The development of strategie readers. En *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- Rogoff, B. (1984). Adult assistance of children's learning. En *The contexts of school based literacy*. New York: Random House.
- Sánchez, D. (1986). Orientaciones niveles y hábitos de lectura. *Lectura y Vida*, IV(4): 23-29.
- Sánchez, Y. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de Ascenso no publicado. UPEL Caracas.
- Serrano, M. (1990). *El proceso enseñanza aprendizaje*. Venezuela: ULA
- Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Sole, I. (1991). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Torres, E. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora, eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20): 380-383.
- Van Dijk, T. y Kitsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.