

## Alfabetización académica: variables de las dificultades para la producción y comprensión de textos en los alumnos universitarios. Alcances y perspectivas

Actas de Diseño (2012, Julio),  
Vol. 13, pp. 67-72. ISSN 1850-2032  
Fecha de recepción: septiembre 2011  
Fecha de aceptación: febrero 2012  
Versión final: mayo 2012

Martín G. García Sastre (\*)

**Resumen:** La presente ponencia aborda dificultades específicas que presentan los alumnos relacionadas con el concepto de alfabetización académica a partir de la experiencia docente y del trabajo áulico. Dichas dificultades están vinculadas tanto al abordaje de textos como a la producción de contenidos propios. El interés por el estudio de estas dificultades presentadas por los alumnos reside en la centralidad que las prácticas de lectura y escritura tienen para el desarrollo de una carrera universitaria y que lógicamente son transversales a todas las disciplinas vinculadas a la formación profesional en diseño y comunicación.

**Palabras clave:** Alfabetización - Academia - Docencia - Teoría - Lectura - Formación profesional - Diseño - Lingüística - Comunicación - Didáctica

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 72]

### Introducción

A partir del concepto de alfabetización académica, entendida como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para la participación efectiva de los estudiantes en la cultura discursiva de las disciplinas universitarias (Carlino: 2002b, 2002c, 2006), en el presente estudio, presentaremos los primeros avances sobre la evaluación del desempeño de los alumnos ingresantes a las carreras de grado de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en actividades de lectura y escritura.

En esta etapa inicial, se presentará el diagnóstico realizado de las competencias académicas de los alumnos y a partir de él se establecerán regularidades en las producciones escritas y en los niveles observados de comprensión lectora. Posteriormente, en la siguiente etapa del trabajo, intentaremos producir las herramientas de intervención adecuadas para contribuir al mejoramiento de esas competencias lingüísticas y comunicativas.

En este trabajo sostengo como hipótesis que los problemas que los alumnos tienen con la escritura van más allá de los aspectos observables a primera vista: ortografía, sintaxis y normativa académica. Por ese motivo, propongo abordar el problema desde una perspectiva más compleja, que entienda a la escritura y a la lectura como procesos amplios (Cassany: 1993), y que tenga en cuenta factores macro de comprensión y producción discursiva.

De modo frecuente, al analizar el desempeño de los alumnos ingresantes a las carreras universitarias, surgen como principales rasgos característicos, las dificultades que los estudiantes manifiestan en sus competencias vinculadas a la lectura y a la escritura.

Sin embargo, rara vez el análisis de esas dificultades sobrepasa el límite de aquellos datos observables a primera vista: la ortografía, la sintaxis y cierto manejo de convenciones específicas de los géneros académicos. A partir de mi experiencia como docente en cátedras de Comunicación oral y escrita, Introducción a la investi-

gación y Taller de redacción, entre los años 2008-2011, puedo observar que los alumnos presentan otras dificultades específicas, vinculadas al concepto de alfabetización académica (Carlino: 2006): resumir, parafrasear, jerarquizar la información, interpretar la información paratextual, citar información de un texto, identificar la tesis y argumentos en un texto argumentativo, etcétera. Todas ellas, prácticas específicas de un ámbito académico para el que no han sido entrenados.

El interés por el estudio de estas dificultades presentadas por los alumnos reside en la ubicación central que las prácticas de lectura y escritura tienen para el desarrollo de una carrera universitaria. Esta centralidad es transversal a todas las disciplinas, carreras y áreas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Si bien son numerosos los trabajos que se ocupan de estas problemáticas, ninguno de los consultados hasta el momento se encarga de presentar específicamente los conflictos de lectura y escritura en los alumnos dedicados a disciplinas como el diseño y la comunicación.

Para esta primera presentación del proyecto de investigación promovido por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en su Programa de Investigación 2011-2015 tendremos en consideración la descripción de la herramienta de recolección de datos que hemos utilizado para realizar el diagnóstico de las competencias de lectura y escritura de los alumnos y analizaremos exclusivamente aquellos aspectos que tengan en cuenta las características de la población estudiantil de la facultad y su historia educativa.

En los siguientes avances del trabajo, el proyecto de investigación intentará conseguir la producción de estrategias didácticas que contribuyan a la superación de aquellos problemas detectados y analizados. Es decir, se parte de un diagnóstico, para que después de un proceso de análisis y reflexión se diseñe y ensaye una técnica de intervención.

## Descripción de la herramienta de recolección de datos utilizada

Para tomar las muestras de lectura y escritura, partimos de la idea de realizar una evaluación anónima a un grupo significativo de alumnos de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Gracias a la colaboración de gran parte de los docentes de la asignatura Introducción a la Investigación (obligatoria para todas las carreras y áreas de la facultad) conseguimos evaluar las competencias de lectura y escritura académica de 96 estudiantes.

La evaluación diseñada se estructuró a partir de cuatro grandes ejes: a) la historia educativa de los alumnos; b) la comprensión lectora de textos académicos; c) la competencia de los alumnos en producciones escritas; y por último d) un relevamiento de los hábitos de estudio de los estudiantes.

Las preguntas del eje A estuvieron destinadas a conocer el recorrido educativo realizado por nuestros estudiantes. Una suerte de historia de formación institucional que nos permitiera acceder al perfil de los alumnos ingresantes a la facultad. El país de origen de cada uno, el tipo de escuela media a la que asistieron (pública o privada), la carrera que cursan actualmente y los pasos previos por alguna otra instancia de formación fueron los tópicos considerados. Para los fines específicos de nuestro trabajo, sólo tendremos en cuenta para el análisis a los alumnos que, luego de su paso por la formación media, realizan su primera experiencia de educación superior en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los criterios que guían esta decisión se sustentan en varios motivos. En primer lugar, según un criterio cuantitativo podemos establecer que los alumnos cuya primera experiencia académica es la cursada en esta universidad representan una mayoría considerable, al menos, en el muestreo realizado, en el que sobre 96 casos, 56 no cuentan con otra experiencia universitaria o terciaria previa (es decir el 58,33 % de la muestra). En segundo lugar, la selección de alumnos que atraviesa por primera vez una experiencia educativa de nivel superior, permite conformar criterios de descripción de la muestra relativamente homogéneos, ya que suponemos que su relación con las prácticas de lectura y escritura académicas es, a grandes rasgos, similar. En tercer lugar, dado que la investigación se centrará en la relación del alumno ingresante con bibliografía específica de su campo disciplinar, el diseño y la comunicación, entendidos en términos amplios, resulta interesante analizar las prácticas de lectura y escritura de alumnos cuyo primer contacto con el material académico, está relacionado con estos campos disciplinares. Por este motivo, resulta irrelevante considerar aquellos casos de alumnos con formación previa en otras áreas disciplinares.

A los fines de esta primera etapa de la investigación, estos primeros datos serán los únicos analizados en profundidad. Estamos convencidos del papel principal que ocupa en nuestras prácticas docentes el conocimiento de nuestros alumnos. Consideramos que es central a la hora de pensar intervenciones posibles. Según Antonio Gramsci (citado en Rockwell, 1997) nuestra práctica docente es tributaria de una “infinitud de huellas recibidas sin beneficio de inventario; por ello para transformar

nuestro ser y nuestro hacer docentes necesitamos en primer término, efectuar ese inventario”.

En segundo término, se realizaron preguntas específicas para analizar la comprensión lectora de los alumnos (eje B) a partir de la lectura de un fragmento del texto “Miseria de la teoría” publicado por el profesor Gustavo León de Valdés en su libro *Tierra de nadie. Una molesta introducción al estudio del diseño*, bajo el sello editorial de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en el año 2010. Los motivos que guiaron esta elección fueron que el texto es adecuado a las exigencias que el nivel superior demanda de los lectores, el género es académico y la temática que aborda resulta relevante y atractiva para futuros profesionales del área ya que plantea el problema de la falta de teoría en el estudio sistemático de una disciplina como el diseño gráfico.

Para el desarrollo de las preguntas que nos permitieran evaluar la comprensión partimos de la idea base de Josette Jolibert (1995) que puede ser planteada de un modo muy simple: “leer es interrogar un texto”. Lo que planteamos con esta idea es que para poder comprender un texto, debemos ser capaces de formularnos preguntas específicas (durante el proceso de lectura) y además, tener la posibilidad de obtener las respuestas a esas preguntas a partir del material leído. Entendemos a la lectura como un proceso activo por parte del sujeto en el que la construcción del significado se produce en una interacción constante entre lector y texto (Desinano y Avendaño, 2006). En la relación entre el sujeto (lector) y el objeto (texto) se negocia una interpretación y de ella parte lo que podríamos denominar el “significado” de un texto. En términos de Frank Smith (1990) “los debates sobre el significado de un texto o la manera ‘correcta’ de comprenderlo, son disputas sobre las preguntas que deberían ser formuladas”.

Indudablemente, la producción de las preguntas en esta instancia del trabajo generó numerosas reflexiones alrededor de los modelos de lectura que implican la elección de ciertos interrogantes. En primer lugar, partimos de la idea de que las preguntas formuladas no fueran un mecanismo que simplemente sirviera para la reproducción de la información ofrecida por el texto. Según Norma Desinano y Fernando Avendaño (2006),

Cuando preguntamos para indagar qué se ha comprendido de un texto, nuestras preguntas no pueden limitarse a que los alumnos recuerden sólo la información leída. Las respuestas deben trascender lo literal. Para ello nuestras preguntas tienen que llevar a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. (p. 55)

Siguiendo con el mismo razonamiento, podemos afirmar que las preguntas que sirven para la evaluación de la comprensión lectora pueden agruparse en dos grandes grupos: literales o inferenciales (Jorba, 2000). Las primeras son aquellas que mantienen al lector en un rol pasivo: para responderlas satisfactoriamente es suficiente reponer la información que se encuentra explícitamente en el material leído. Las segundas, en cambio, mueven al lector a realizar inferencias y así adoptar un rol abiertamente activo. Para conseguir una respuesta exitosa, numerosas

operaciones mentales se ponen en juego: relaciones, combinaciones, interpretaciones, transformaciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, etc.

Para la producción de la evaluación que nos sirvió como herramienta de recolección de datos, tuvimos en cuenta esta diferenciación y de ahí se desprende que las preguntas seleccionadas propusieran distintos tipos de saberes y relaciones con la información textual. Esos saberes y relaciones se activan en el lector, y a partir de ellos, éste participa del proceso de lectura de un modo activo. Los conocimientos del lector pueden agruparse en las siguientes categorías: a) conocimiento del mundo; b) conocimiento del lenguaje pertinente; c) conocimiento del tópico o tema; d) conocimiento del tipo de texto (Desinano y Avendaño, 2006). Las preguntas formuladas apuntaron a evaluar estos distintos saberes que participan del proceso.

Comenzando por las preguntas que apuntaron al conocimiento de mundo de los lectores, se los interrogó sobre algunos personajes que aparecían mencionados en el texto, pero de los que no se ofrecía demasiada información complementaria. Todos estos personajes (reales o ficticios), que cuentan con un reconocimiento destacado en la historia de los siglos XIX y XX funcionan en el texto de León de Valdés como una de las claves necesarias para una comprensión profunda. La pregunta realizada fue la siguiente: ¿Conoces alguno de los nombres propios que aparecen en el texto? ¿Podrías dar algún dato sobre alguno de los siguientes? ¿Hay información en el texto que te ayude a reponer algún dato? (Wassily Kandinsky, Frankenstein, Robin Hood, Sigmund Freud y Ferdinand de Saussure eran los nombres de personajes que debían despertar algún eco de conocimiento por parte de los estudiantes). Siguiendo con esta categoría de preguntas, solicitamos a los alumnos que explicitaran las diferencias entre dos corrientes político-ideológicas que sirven al autor del fragmento seleccionado para ejemplificar lo que sería una dicotomía. La pregunta formulada fue: “El autor diferencia lo que sería una postura neoliberal de lo que sería una posición marxista, ¿conoces cuáles serían las características principales de estas dos posiciones? ¿podrías explicarlas brevemente? Subraya la oración en la que se presenta esta oposición”. En este caso, además de lo que podríamos denominar “conocimiento del mundo” los alumnos debían realizar una búsqueda en el texto que les permitiera acceder a información precisa que complementara la que ellos ya pudieran manejar previamente. Pasando a las preguntas que intentaron obtener información sobre el conocimiento del lenguaje pertinente, se solicitó a los alumnos la paráfrasis de un fragmento del texto que contara con lenguaje específico del género académico. El fragmento seleccionado para la operación de reformulación fue el siguiente: “Este proceso de construcción discursiva por fagocitación y acumulación ecléctica de ingredientes diversos ha dado como resultado un brebaje indigente e indigerible en cuya estofa conviven incómodamente concepciones contrapuestas del Lenguaje, de la comunicación, de la percepción visual, de la imagen, del signo, supuestos ideológicos incompatibles y un estilo pedagógico que prioriza la ‘práctica’ y lo técnico-instrumental por sobre la reflexión y la construcción de una teoría autónoma y crítica”.

Los criterios de selección de este fragmento estuvieron ligados a que en él se podía combinar la comprensión de contenidos específicamente académicos y el análisis de cuestiones particularmente estilísticas del autor del texto seleccionado. La consigna vinculada a este aspecto introdujo, además, la variante del registro ya que solicitaba al alumno una reformulación que pudiera ser comprendida por un lector que no se dedique profesionalmente al diseño y la comunicación.

Cuando pensamos en interrogantes que apuntaran a los conocimientos vinculados con el tópico o el tema, pensamos en preguntas que de un modo directo apuntaran a estrategias de macro comprensión textual: ¿Cuál es el tema principal que se trata en el texto? y ¿Cuál es la postura del autor con relación al problema de “la ausencia de teoría” en el estudio del diseño? ¿Cuál es su propuesta? En este punto, claramente, la consigna de la producción escrita (que describiremos de un modo completo más adelante) también participó activamente como indicador ya que los alumnos, en sus producciones, tuvieron que ofrecer su propia perspectiva acerca de la temática presentada en el fragmento del texto leído (el problema de la ausencia de una/s teoría/s adecuada/s para la enseñanza universitaria del diseño).

Por último, al considerar el conocimiento del tipo de texto, pensamos que el modo más notable de analizarlo consistía en indagar sobre los conocimientos de convenciones propias de la normativa gráfica utilizada por los textos del género académico. A partir de esta idea, la pregunta seleccionada fue: Explica qué indican los nombres y los años que aparecen entre paréntesis en el texto. Claramente, el manejo de las características de los géneros académicos no se reduce a sus convenciones gráficas, pero pueden resultarnos útiles como un primer indicador de fácil reconocimiento.

Siguiendo con lo que se definió anteriormente como el eje C (la competencia de los alumnos en producciones escritas), se solicitó a los estudiantes que escribieran dos breves textos argumentativos: uno en el que fundamentaran los motivos que los llevaron a tomar la decisión de elegir la carrera universitaria que cursan actualmente y otro en el que emitieran un juicio de valor en referencia al tema planteado en el fragmento del texto seleccionado (la consigna, específicamente, fue: Escribí un breve texto en el que brindes tu opinión personal sobre el tema que presenta Gustavo León de Valdés, ¿Estás de acuerdo con lo que él plantea? ¿Crees que el problema es importante? ¿Por qué?).

Naturalmente, esta separación entre aquellas preguntas o consignas que apuntan a la comprensión de los textos académicos y estas otras que plantean actividades vinculadas a la escritura, no supone una división tajante ya que entendemos que ambos son procesos complementarios que se retroalimentan mutuamente. Según Emilia Ferreiro (1990),

Así como el hablante de una lengua no se construye sólo escuchando, sino produciendo habla, el lector no se construye sólo leyendo o escuchando leer. Los intentos de producción de textos –lo que llamamos escribir, en sentido pleno– son también parte de la formación del lector.

Los motivos que nos orientaron a solicitar por parte de los alumnos estos dos textos argumentativos (tan similares en su tipología textual, tan diferentes en su relación con el campo disciplinar de los estudiantes) estuvieron fundamentados en la potencialidad que ofrecían para evaluar las capacidades argumentativas diferenciales de los alumnos en producciones académicas y no académicas. Dado que partimos de la idea de que la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, aunque no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990), creemos que estas dos actividades de escritura nos permitirán llegar a conclusiones específicas de los modos en los que los alumnos se relacionan con sus saberes (disciplinares y extra-disciplinares). Si pensamos que hay dos grandes formas de escritura: las que apuntan a transformar el conocimiento de quien redacta y las que simplemente contribuyen a transcribirlo, estas prácticas diferenciales nos permitirán analizar los desempeños estudiantiles en propuestas distintas que les permitan cierto margen de libertad para la comunicación de sus ideas. Esta diferenciación de los modos de escribir fue descrita por Scardamalia y Bereiter (1992) como prácticas de “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario.

Si bien somos conscientes de que las consignas formuladas a los estudiantes no cuentan con todas las condiciones que consideramos necesarias para que el trabajo de escritura pueda resultar eficiente para el ámbito académico, creemos que pueden funcionar como primeras aproximaciones a una descripción general del modo en el que los alumnos piensan y actúan la escritura. Coincidimos con Paula Carlino (2006) cuando plantea que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas (p. 23). Sin embargo, consideramos que para poder colaborar con la superación de esas barreras, en primer lugar debemos conocerlas.

Por último, consultamos a los alumnos sobre sus hábitos de estudio (eje D). Las preguntas realizadas fueron muy sencillas y generales: en primer lugar les consultamos ¿Cuál de todos los textos que leíste para tu carrera te interesó más? ¿En qué materia lo leíste? ¿Qué fue lo que te resultó interesante? En segundo término, quisimos obtener información sobre las prácticas concretas de escritura realizadas durante su primer cuatrimestre de formación superior. ¿Qué tipo de textos tuviste que escribir para la facultad? ¿En qué materia/s tuviste que hacerlo? ¿Cómo te resultó la experiencia? Por último, nuestro interés estuvo en los hábitos vinculados al estudio propiamente dicho: Cuéntanos brevemente cómo te organizas para estudiar ¿Tomás apuntes? ¿Subrayas los

textos? ¿Escribís ideas principales o haces resúmenes? Todos estos interrogantes nos servirán de indicadores para analizar cuál es la percepción de los estudiantes sobre sus prácticas académicas. En un contexto en el que los docentes percibimos que los alumnos cuentan con serias deficiencias en competencias vinculadas a la lectura y a la escritura, pensar en cómo los estudiantes mismos perciben sus propias acciones vinculadas a superarlas, puede resultar revelador.

A partir de esta descripción de la herramienta utilizada para obtener la muestra, en esta instancia del trabajo, analizaremos exclusivamente las respuestas ofrecidas por los alumnos en el primero de los ejes planteados: la historia educativa de los alumnos. En los próximos avances, daremos cuenta de las respuestas ofrecidas en el resto de los ejes, pero consideramos un inicio significativo para el diagnóstico ofrecer una caracterización precisa de la población estudiantil que ingresa a la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo para conocer un poco más a los sujetos con los que construimos diariamente nuestras prácticas docentes y para evitar caer en percepciones estigmatizadas que construyen una representación homogénea de los alumnos centrada en el estigma de la carencia.

### **Hacia una aproximación a los alumnos ingresantes: cuestionando la homogeneidad**

Tal como fue mencionado anteriormente, la muestra realizada cuenta con los aportes de 96 alumnos ingresantes a la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo durante el primer cuatrimestre del año 2011. Al comenzar el análisis de las respuestas obtenidas en el primero de los ejes de la encuesta, lo primero que salta a la vista de un modo rotundo es la heterogeneidad de la población estudiantil que ingresa a la facultad. Este hecho configura el primer desafío pedagógico al que los docentes nos enfrentamos ya que rompe con ciertos pre-conceptos que tienden a homogeneizar al sujeto alumno. Partimos de una primera diferenciación que toma en cuenta la procedencia regional de los alumnos: 66 estudiantes (68,75% de la muestra) de los consultados realizaron su formación media en la Argentina, mientras que los 30 restantes (31,25%) lo hicieron en el extranjero (con una mayoría importante en Latinoamérica de habla hispana, pero también existen algunos casos de formaciones en otras lenguas –básicamente en portugués). Esta primera diferenciación resulta sumamente significativa ya que nos impone una reflexión profunda sobre la importancia de las formaciones previas, las variaciones dialectales y culturales. En nuestras aulas contamos con distintas comunidades discursivas y como docentes trabajamos para favorecer el ingreso de los alumnos a nuevas comunidades discursivas: las académicas. Linda Flower (1991, citado en Carlino, 2006), en referencia a esta cuestión, plantea:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras –o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar–. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina,

encuentran variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “claves” que los de adentro comparten.

A partir de lo expuesto, podemos observar que el primer desafío con el que nos enfrentamos los docentes universitarios reside en considerar las diversas comunidades discursivas de origen de los alumnos (lingüísticas, culturales) y contribuir al acceso de nuevas comunidades discursivas (académicas, disciplinares).

En la misma línea de lo expuesto, podemos analizar las diferencias que se perciben en las carreras de grado elegidas por los alumnos. De los 96 estudiantes consultados, 34 (35,41%) siguen carreras vinculadas con el diseño (gráfico, industrial, de indumentaria, de interiores) y los 62 restantes (64,58%), carreras vinculadas con la comunicación (Publicidad, Relaciones Públicas, Organización de eventos, Marketing de la moda). Esta diferencia también nos expone a considerar las diferentes comunidades discursivas a las que se incorporarán cada uno de nuestros alumnos.

Si bien para este trabajo sólo consideraremos las características de los alumnos que ingresan por primera vez a la formación superior, no debemos dejar de considerar que un porcentaje significativo (41,66%) de la población cuenta ya con formaciones previas (en algunos casos completas). Este dato resulta relevante si consideramos que son estudiantes que tienen un alto grado de manejo de las nociones y estrategias necesarias para la participación efectiva en la cultura discursiva de las disciplinas universitarias, aunque no sea necesariamente en aquellas que son necesarias para el Diseño y la Comunicación.

Los únicos aspectos de los consultados en los que encontramos una homogeneidad significativa son aquellos vinculados al tipo de escuela media elegida para la formación: 90 de los 96 encuestados completaron su formación secundaria en la educación privada, tanto argentina como latinoamericana. De este dato estadístico, podemos conjeturar que entre tantas heterogeneidades como las que venimos describiendo, el factor de la pertenencia social es el único de los analizados que funciona como elemento cohesivo. Este dato, que no puede ser desestimado, ya que los conflictos en los procesos de lectura y escritura no son el resultado de problemas coyunturales (sociales, económicos) que los alejan del estudio, sino más bien de otros motivos que como docentes todavía nos cuesta entender. Que tengamos superados los problemas coyunturales que desde el aula no se pueden (o cuestan más) atender es una ventaja que no podemos desaprovechar ya que muchos de nuestros colegas, que trabajan en contextos adversos, envidiarían.

Por último, como cierre de esta primera aproximación a la descripción de la población ingresante a la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, consideraremos una consigna que si bien apuntaba al diagnóstico de las competencias en escritura de los alumnos, también sirve para conocer los intereses, los gustos y los objetivos que ellos se plantean al decidir su formación de grado. La consigna mencionada fue: Explíca

brevemente los motivos por los que elegiste la carrera que estudias actualmente.

Lo significativo de las respuestas obtenidas a partir de la propuesta fue que una mayoría absoluta (95% de la muestra) manifestó que los motivos que orientaron su decisión estuvieron de alguna u otra forma ligados al gusto, el interés, el deseo, la diversión, incluso la pasión. Sólo 12 de los alumnos consultados combinaron los tópicos que mencionamos anteriormente con alguna variante vinculada a la salida laboral o el mundo del trabajo. Este dato resulta altamente significativo ya que sirve para desmontar el preconceito que atribuye el bajo desempeño a la falta de interés. Por lo menos en la autopercepción del sujeto estudiante, su vínculo con la disciplina a la que se dedica nace de alguna de las formas del deseo y en ningún caso de la obligación. Considerar este punto es altamente motivador para emprender acciones didácticas ya que el entusiasmo del alumno contribuye al proceso educativo de un modo positivo.

### Primeras conclusiones

Si bien este primer informe de avance no pretende llegar a conclusiones definitivas, algunas reflexiones pueden servirnos para continuar el proceso de la investigación iniciada. Los objetivos de esta primera entrega fueron simplemente presentar la herramienta de recolección de datos utilizada y la metodología empleada para el desarrollo del trabajo, pero algunos primeros datos nos ofrecen indicadores pertinentes para avanzar con el análisis. En primer lugar, la ruptura de la idea preconcebida de la homogeneidad del sujeto alumno y la reducción de esa idea exclusivamente a cuestiones que pueden reducirse a características sociales. La diversidad lingüística, cultural, disciplinar constituye el primer desafío a atender en la propuesta de una alfabetización académica exitosa y efectiva. En segundo término, la deconstrucción del tópico que postula una supuesta falta de interés de los alumnos en el aprendizaje de cuestiones vinculadas a las carreras que eligieron. Desde su percepción, esto no es así y nos plantea como docentes e investigadores el interrogante sobre los modos en los que podemos capitalizar ese interés y deseo para fomentar producciones académicas cada vez más profundas, críticas y de excelencia.

A partir de estas primeras reflexiones, continuaremos en los siguientes avances intentando una descripción cada vez más exhaustiva para conseguir que las propuestas de intervención finales se encuentren en sintonía con las características particulares de los alumnos dedicados al diseño y la comunicación.

Nota Comité Editorial: Este artículo ha sido modificado (se han eliminado imágenes) para su publicación en esta edición Actas de Diseño, debido al espacio y formato de la misma.

### Referencias Bibliográficas

Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2003) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en EDUCERE, año VI, núm. 20, ene-feb-mar 2003.
- Carlino, P. (2002 a) "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, agosto. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2002 b) "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en: [http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/)
- Carlino, P. (2002 c) "Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura". Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.
- Carlino, P. (2002 d) "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol 2.
- Carlino, P. (2002 e) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 23, No 1, marzo.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2001), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1987), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. (1990), *La formación del lector*, Guadalajara: Feria internacional del libro.
- Jolibert, J. (1995), *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile: Dolmen.
- Jorba, J. (ed) (2000), *Hablar y escribir para aprender*, Madrid: Síntesis.
- Marucco, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: [www.unlu.edu.ar/~redecum/](http://www.unlu.edu.ar/~redecum/)
- Reale, A. y A. Vitale (1995) *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires: Ars.
- Rockwell, E. (1997) "La dinámica cultural en la escuela". En: Amelia Álvarez (ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje
- Smith, F. (1990), *Comprensión lectora*, México DF: Trillas.
- León de Valdés, Gustavo (2010) "Miseria de la teoría" en *Tierra de nadie. Una molesta introducción al estudio del diseño*, Libros de textos DC, Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo

**Abstract:** The present presentation approaches specific difficulties that the students present related to the concept of academic literacy from the educational experience and the classroom work. The above mentioned difficulties are linked both to the boarding text and to the production of own contents. The interest for the study of these difficulties presented by the students resides in the central importance that the practices of reading and writing have for the development of a university career and that logically they are transverse to all the disciplines linked to the vocational training in design and communication.

**Key words:** Literacy - Academy - Teaching - Theory - Reading - Vocational training - Design - Linguistics - Communication - Didactics

**Resumo:** A presente palestra procura abranger as dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, relacionadas com o conceito de alfabetização acadêmica a partir da experiência docente e do trabalho na sala de classe. Esses problemas estão vinculados tanto à abordagem dos textos quanto a produção de conteúdos próprios. O interesse pelo estudo dessas dificuldades apresentadas pelos alunos fica na centralidade que as práticas de leitura e escrita têm para o desenvolvimento de uma carreira universitária e que, logicamente, são transversais em relação a todas as disciplinas vinculadas a formação profissional em design e comunicação.

**Palavras chave:** Alfabetização - Academia - Docência - Teoria - Leitura - Formação profissional - Design - Lingüística - Comunicação - Didática

(\*) **Martín G. García Sastre.** Licenciado y Profesor en Letras (UBA). Cursando Carrera de Especialización en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Es Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 2008.

(\*\*) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2011). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.