

Coordinadores:

Elina Rostan
Darwin Carballido

Corrección de estilo:

Juan Manuel Fernández

Diseño editorial e ilustraciones:

Valentina Juanicó
Manuel Machado

ISSN: 2697-2727
Octubre, 2022
Revista n.º 15

Tiraje: 2500 ejemplares
Imprenta: Gráfica Mosca
Dep. Legal: 375.728
Edición amparada en el decreto 218/996
(Comisión del Papel)

Didáctica Ediciones

Tel.: 2 204 91 29
WhatsApp: 094 998 035

Montevideo, Uruguay
didacticalibros.com

El contenido de los artículos publicados en esta revista es responsabilidad exclusiva de sus autores. La coordinación de *Didáctica* no necesariamente se identifica o comparte el contenido de estos.

Distribución y ventas:

Canelones, Maldonado y Rocha: **Claudio**
096 120 276

Colonia, Flores, Florida, Lavalleja, Soriano,
San José y Treinta y Tres: **Beto**
099 728 809

Durazno: **Carlos**
098 243 255

Montevideo: **Jerónimo**
098 160 506

Rivera: **Fernando**
093 309 399

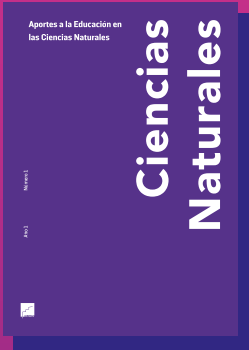
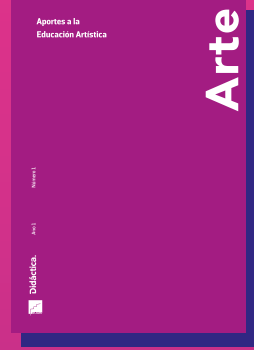
Tacuarembó, Paysandú, Río Negro,
Salto y Artigas: **Hugo**
099 720 454

WhatsApp Empresa
094 998 035

Instagram: @didactica.libros
facebook.com/didactica.libros

didacticalibros.com

ÍN



DICE

04

¿Importa todavía la verdad?, en los tiempos de las *fake news* y las redes sociales

Un nuevo desafío para los educadores

Estela Seisdedos

Las redes sociales como medio para expandir aprendizajes a través de narrativas transmedia

14

Claudia Cabrera
Eloísa Leguísamo
Lucía Acuña

24

Cómo elaborar consignas de comprensión a partir de la propuesta de David Perkins

Darwin Carballido

Lectura y escritura: la importancia de los procesos de alfabetización académica

34

Rosa Garrido
Eliana De los Santos

46

El liderazgo para la mejora de los aprendizajes: apuntes para un diálogo entre la teoría y la práctica

Silvana Harriett

Acerca de lo curricular y su teoría: reflexiones, interrogantes y cuestionamientos

56

Celsa Puente



Lectura y escritura: la importancia de los procesos de alfabetización académica

Rosa Garrido

Eliana De los Santos

Rosa Garrido

Docente egresada del IPA en el Profesorado de Educación Cívica, Derecho y Sociología; socióloga egresada de la UDELAR; diploma en Didáctica para la Enseñanza Media de la UDELAR; magíster en Educación, Sociedad y Política, egresada de FLACSO. Profesora efectiva del CFE en Didáctica del Derecho y en Didáctica de la Sociología. Instructora de Brain Gym. Neurosicoeducadora egresada de Asociación Educar, UBA. Estudiante del Doctorado de Ciencias Sociales de FLACSO Argentina.

Eliana De los Santos

Maestra efectiva en Educación Inicial y Primaria. Docente adscriptora con posgrado en Neurosicoeducación y diplomada en Inteligencia Emocional, egresada de la Asociación Educar, UBA, Universidad Abierta Interamericana. Contenidista digital en redes institucionales. Administradora de la cuenta @unamaestrauruguaya.

Este artículo pretende abordar algunas ideas sobre la importancia de la alfabetización académica. En primer lugar, analizaremos en qué consiste y por qué es importante. En segundo término, identificaremos algunas concepciones de lectura y escritura que están implicadas en la alfabetización académica. Entendiendo que la temática, por algunas razones que explicitaremos, es importante que sea abordada en todos los niveles educativos, en esta oportunidad haremos algunas referencias a la educación primaria y a la formación docente.

Finalmente, desde una concepción de la evaluación que prioriza los procesos de acompañamiento y retroalimentación formativa compartiremos algunas ideas que habiliten un *feedback* entre estudiantes y docentes para proporcionar información oportuna con la cual tomar decisiones que posibiliten intervenciones contribuyentes a los procesos de alfabetización.

1. ¿Qué es la alfabetización académica y por qué es importante?

Las que siguen son algunas preguntas que se hace Carlino (2005b, p. 4), y seguro las hemos escuchado o nos las hemos realizado más de una vez:

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos?

Cualquiera de estas interrogantes nos implica, como profesionales de la educación, no resolverlas solo pensando en la cuota de responsabilidad de los estudiantes y las estudiantes, sino, principalmente, en nuestra cuota parte como docentes. Es por ello que la autora (Carlino, 2005b) propone indagar de qué manera estamos implicados los docentes ante tales preguntas, qué hacemos para trabajar en esa brecha entre lo que esperamos de los estudiantes y lo que ellos pueden hacer.

Un lugar desde el cual podemos comenzar a pensar en nuestra implicancia es despensar una de las estrategias que generalmente utilizamos para dar una clase: la exposición. Como estrategia tiene ventajas y desventajas.

Sin ánimo de desmerecer la exposición, nos detendremos en pensar algunas desventajas. Estas son generalmente para los estudiantes, pues una clase siempre expositiva los coloca en un lugar pasivo, de receptores de una información que se transfiere, de la que toman algún apunte o hacen algún registro, y, en el peor de los casos, si ello se conjuga con una concepción de la evaluación tradicional que prioriza la reproducción de los contenidos, entonces las desventajas aumentan.

En ese sentido, Carlino (2005b, pp. 5-6) afirma que «la organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo [...], los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académicos y profesionales».

Por el contrario, si miramos el problema desde el rol docente que construyó esa clase expositiva, para su autor/a las ventajas son muchas. Entre ellas, el docente o la docente debieron hacer una búsqueda bibliográfica en textos académicos y científicos, problematizar lo leído, jerarquizar, seleccionar, sintetizar, citar, tomar postura, todo lo cual exige una concepción de lectura crítica y epistémica. Estas ventajas para los docentes constituyen las desventajas de los estudiantes.

Carlino (2005b), siguiendo a Tolchinsky y Simó (2001), promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum; ello es fundamental porque la alfabetización es «la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla» (Tolchinsky y Simó, 2001, p. 159, en Carlino, 2005b, p. 6).

En función de ello, es necesario aprender las letras, pero con eso no es suficiente, por lo que la alfabetización hoy tiene que garantizar la inclusión y la participación real, y ello debe ocurrir en cada nivel educativo: tanto en primaria y secundaria como en los niveles terciarios.

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)

Para Carlino (2005b, p. 7), «la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos», por lo que será necesario hablar en plural de alfabetizaciones.

El concepto planteado por la investigadora es transformador de las prácticas de enseñanza, pues permite pensar en problemas fundamentales de cada nivel educativo y de cada campo disciplinar; no obstante, tiene sus riesgos, por lo que también explica lo que no es alfabetización académica.

En ese sentido, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia, ni en un solo ciclo educativo ni se resuelve con un curso, no es un tema específico de los docentes de Idioma Español o Lengua Materna. Alfabetizar no puede estar separado del contenido disciplinar que se enseña, por lo que es responsabilidad de cada docente, de cada disciplina, de cada nivel educativo y de cada curso.

La alfabetización académica mirada desde el rol docente es importante porque visibiliza algunos aspectos que habilitan a problematizar nuestras prácticas: ¿qué conciencia tenemos al respecto?, ¿qué teorías o prácticas tenemos con relación a la alfabetización académica en los niveles en que nos desempeñamos?, ¿cómo resolvemos la brecha

entre lo que esperamos de nuestros estudiantes y lo que pueden hacer?, ¿por qué hacemos lo que hacemos en esta temática?, ¿qué podemos transformar de nuestras prácticas?, ¿qué decisiones tenemos que tomar al respecto?

Si analizamos el tema desde los estudiantes y las estudiantes, resulta claro que es parte de su derecho a la educación. Desde esta perspectiva de derechos, es importante que los docentes y las docentes, junto con las instituciones educativas, pensemos qué estamos haciendo al respecto, qué podemos seguir haciendo y qué será necesario repensar.

2. ¿Qué concepciones de lectura y escritura están implicadas en la alfabetización académica?

En principio, hay varias concepciones de lectura y escritura vinculadas al concepto de alfabetización académica. Señalaremos dos, para detenernos en la segunda. Por un lado, una visión tradicional, que es, justamente, la que se busca problematizar, por otro, una visión que podríamos llamar alternativa, pues es la que se busca promover.

Veamos en el cuadro adjunto algunas diferencias básicas entre una concepción tradicional de la lectura y la escritura y una visión alternativa.

Lectura y escritura: ¿desde qué concepciones podemos entenderlas?	
Visión tradicional	Visión alternativa
Concepción lingüística de la lectura (Cassany).	Concepciones psicolingüística y sociocultural (Cassany).
Lectura en solitario, reproductiva y extractivista.	Lectura epistémica, dialógica y en equipo.
Lectura fuera del aula.	Lectura en el aula.
Escritura para <i>decir el conocimiento</i> (Castañeda, 2015; Serrano, 2013).	Escritura para transformar y producir el conocimiento (Castañeda, 2015).
No desarrolla el pensamiento crítico.	Desarrolla el pensamiento crítico.
Lectura y escritura descontextuada, sin vínculo con la realidad social.	Lectura y escritura como un proceso dialógico para comprender el mundo.
Consumidor/a. Lector/a.	Productor/a. Autor/a.
Transitar de una visión tradicional a una alternativa supone el «pasaje de consumidor a productor, de lector a autor/a» (Carlino, 2008, p. 22).	

Una visión tradicional parte de una concepción de enseñanza-aprendizaje basada en la reproducción acrítica de contenidos establecidos desde la autoridad administrativa y docente. Lectura y escritura son técnicas funcionales a esta lógica.

Esta visión es lo que Cassany (2006b) llama *concepción lingüística de la lectura*. Desde esta perspectiva se entiende que el significado está escrito en el texto que leemos, por tanto, leer será desentrañar el significado de las palabras y las relaciones entre ellas. De esta manera, diferentes personas que leen un mismo texto deben comprender lo mismo.

Esta visión tradicional se corresponde con una mirada de la escritura que responde a una educación bancaria (Freire, 1984) y se sostiene, entre otros aspectos, en una relación asimétrica entre docente y estudiante en la que el docente explica y el estudiante lee y escribe en solitario para un evaluador y sin instancias colaborativas entre pares.¹

Una visión alternativa entiende que enseñanza y aprendizaje son dos procesos dialógicos que priorizan la problematización del conocimiento y en los que lectura y escritura son dispositivos de enseñanza (Sanjurjo, 2009) que se deben instruir explícitamente (Carlino, 2005a). La concepción lingüística (Cassany, 2006b) de la lectura se problematiza y da paso a otras visiones como la psicolingüística y la sociocultural, que buscan desmarcarse de la visión instrumental.

Según Cassany (2006b), desde una concepción psicolingüística, el significado de un texto no está en sus palabras, no es único, tampoco estable, dado que se encuentra en la mente de sus lectores/as, quienes tienen un conocimiento previo a partir del cual elaboran sus interpretaciones. De esta manera, lectores diferentes construyen sus propios significados.

Por otra parte, una visión sociocultural, para el autor, se acerca al punto de vista de la psicolingüística, pero le suma la importancia del origen social de quien lee. En ese sentido, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo de sus lectores proceden de la comunidad a la que pertenecen, por lo que

1 En nuestro artículo anterior hicimos referencia a la importancia del trabajo en equipo y, en particular, a la colectura (Cassany) y revisión de pares (Carlino) como estrategias que promueven la visión alternativa de la lectura y la escritura (Garrido, Rivero y De los Santos, 2022).

leer es una práctica cultural que se inscribe en una comunidad que aporta su historia, su concepción del mundo. Leer será, así, comprender esa concepción del mundo de quien escribe.

Desde este enfoque alternativo, con la escritura se busca problematizar y producir conocimiento (Serrano, 2013). En línea con una educación liberadora (Freire, 1984), docente y estudiante son parte de un proceso de indagación, producción y transformación del conocimiento. Se incentiva al estudiante a leer de manera crítica, epistémica y dialógica, tanto individual como colaborativamente, para el docente, para sus pares y para sí mismo (Garrido, Rivero y De los Santos, 2022).

En relación con esta visión alternativa, entendemos que lectura y escritura no pueden pensarse por separado, por lo que proponer en el aula una lectura y una escritura epistémicas es necesario. Lectura y escritura entendidas desde el pensamiento freireano como dos procesos dialógicos en construcción del conocimiento, como actos políticos de empoderamiento y concientización, como actos que nos humanizan, en estrecha relación con nuestras experiencias y con la disciplina que se enseña. «Se lee y se escribe el mundo, la vida y la existencia» (Cossio, 2016, p. 66).

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos.

(Freire, 1984, p. 17)

Es así que quien lee construye conocimiento y quien escribe produce conocimiento transformador de su realidad. Ello implica pasar de una lectura y escritura reproductiva a una productiva, de «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento, a producirlo» (Castañeda, 2015, p. 23).

Este proceso posibilita que los/las estudiantes se constituyan en verdaderos autores/as de sus producciones académicas. Ello es posible porque «en el nivel epistémico tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge su transformación» (Serrano, 2013, p. 25).

En la misma línea, compartimos con Navarro (2021) que la lectura y la escritura epistémicas son herramientas para realizar cambios cualitativos en la transformación del pensamiento de quien las utiliza para aprender. Dados los múltiples desafíos que implican la lectura y la escritura epistémicas y dialógicas, es que el abordaje de la alfabetización académica en las instituciones educativas constituye un imperativo.

No obstante, Serrano (2013, p. 98), refiriéndose a la «vinculación entre lectura, escritura y pensamiento [...], [entiende que] la educación está ofreciendo escasas experiencias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico».

3. Alfabetización académica en Primaria

Para pensar en algunos aspectos sobre la alfabetización en Educación Primaria, recurriremos, en primer lugar, al programa escolar de 2008 (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, Consejo de Educación Primaria, CEP, 2013). Este establece una conexión entre el proceso de formación lingüística, la cultura del estudiante, los estímulos del docente y la reflexión de ambos actores. En ese sentido, sostiene que

La enseñanza de la lengua debe partir del conocimiento que el alumno tiene como hablante nativo para promover desde allí la reflexión que le permita adquirir un dominio cada vez mayor y un uso más eficaz en la comprensión y producción de textos orales y escritos. (ANEP, CEP, 2013, p. 42).

El proceso de enseñanza de la lectoescritura es una oportunidad para propiciar que nuestros estudiantes puedan leer diferentes tipos de textos, orales y escritos, pero también comprender, reflexionar y producir sus propios textos. Para ello, uno de los puntos iniciales será apropiarse de los aspectos convencionales del sistema de escritura.

Aunque la edad en que los niños y las niñas comienzan a leer y escribir convencionalmente varía según el desarrollo de cada uno, este proceso comienza en el nivel inicial, paralelamente al progreso de su expresión oral, motricidad y autonomía. Sin embargo,

antes elaboran diversas hipótesis en los contextos cotidianos donde está presente la lengua escrita: a través de las imágenes de los libros, los carteles, los anuncios, por ejemplo.

La motivación que podamos promover repercutirá en su curiosidad, ganas de aprender y adquirir el sistema de lectoescritura. Este interés será determinante para que, paulatinamente, comiencen a elaborar textos relacionando fonemas y grafemas.

El nombre propio es el primer texto significativo con el que nos enfrentamos de pequeños. Trabajar con y a partir de él será fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. Nuestro nombre es nuestro primer abecedario. A partir de allí, construimos hipótesis acerca de cómo sonarán los grafemas en otras palabras y cómo podemos formar más palabras con *nuestros* sonidos. Paulatinamente, se irán realizando asociaciones y comparaciones con otros nombres y fonemas cercanos.

Es así que la adquisición de la escritura es un proceso gradual, y como docentes es importante conocer en qué etapa de este proceso se encuentran nuestros estudiantes para poder acompañarlos adecuadamente. A continuación, realizaremos una breve descripción de cada una, para luego poder identificarlas en el aula:

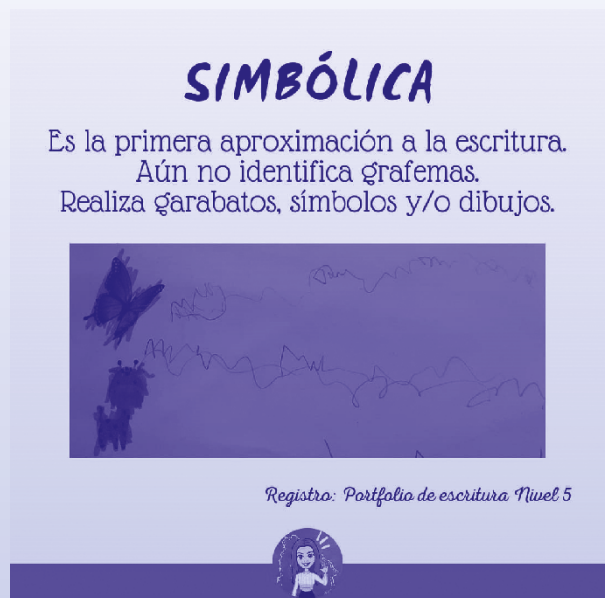
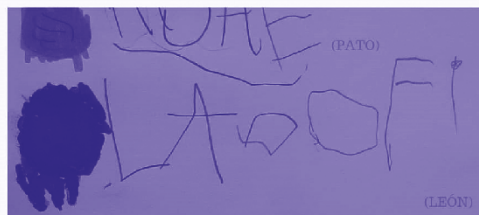


Imagen 1
Simbólica

PRESILÁBICA

No existe una relación fonema-grafema. Sin embargo, comienza a identificar que se requiere de grafías para escribir palabras.



Registro: Portfolio de escritura Nivel 5



Imagen 2

Presilábica

SILÁBICA-ALFABÉTICA

Se incluyen vocales y consonantes, logrando escribir algunas sílabas completas.



Registro: Portfolio de escritura Nivel 5

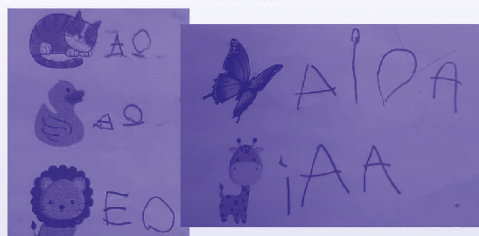


Imagen 4

Silábica alfabética

SILÁBICA

Comienza a existir una correspondencia entre escritura y oralidad. A cada sílaba, se le asigna valor con una letra.



Registro: Portfolio de escritura Nivel 5

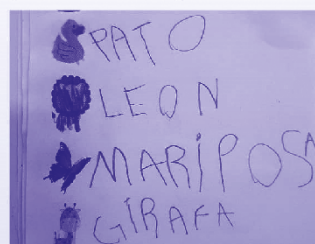


Imagen 3

Silábica

ALFABÉTICA

Correcta correspondencia fonema-grafema. Logra escribir la palabra completa aunque pueda tener errores ortográficos que con la práctica irá aprendiendo.



Registro: Portfolio de escritura Nivel 5



Imagen 5

Alfabética

Para el acompañamiento, la guía y la evaluación del proceso es posible elaborar *portfolios* de clase como recurso didáctico, donde a través de la recopilación de evidencias se podrán visualizar sus logros y progresos, lo que los retroalimentará positivamente en sus propios procesos de alfabetización.

Retomando el programa escolar, «para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización» (ANEP, CEP, 2013, p. 42).

A lo largo de los ciclos escolares, los docentes propiciarán, entonces, diversas y nuevas situaciones para los estudiantes que requerirán del uso de la diversidad lingüística, suponiendo un desafío según sus edades.

El lenguaje es un medio de socialización, de comunicación, es constructor del pensamiento y la reflexión. Por ende, nunca es neutro, tiene un significado cultural basado en un contexto y, a medida que crecemos, lo vamos comprendiendo como tal. Como docentes construimos diversas estrategias y herramientas para la comprensión de esta perspectiva en el aula.

A medida que transcurre la escolaridad, los estudiantes construirán y se enfrentarán a diversos textos. «Según Bajtín el texto es la única realidad inmediata que viene a ser el punto de partida para todas las disciplinas y los tipos de pensamiento. "Donde no hay texto no hay objeto para la investigación y el pensamiento"» (ANEP, CEP, 2013, p. 45).

Es importante que, como docentes, guiemos hacia la comprensión de los diferentes tipos de textos según el área del conocimiento que abordemos, es decir, enseñar a leer, comprender, cuestionar y reflexionar críticamente pudiendo diferenciar lo que es un texto de historia de uno geográfico o matemático, incluso de un texto tecnológico, por ejemplo.

Como hacíamos referencia antes, la lectura y la interpretación de los textos tendrán relación con nuestro contexto, las experiencias y los conocimientos previos. Tanto un estudiante como nosotros mismos podremos *saber leer*, pero, si nos enfrentamos a un tipo de texto desconocido, difícilmente podremos comprenderlo, lo que nos limitaría únicamente a decodificarlo. Por ejemplo, si no tenemos conocimientos básicos sobre tecnología e informática, difícilmente podremos comprender un texto de esta área.

Si no hay comprensión, entonces, podríamos decir que no hay una lectura real, y la comprensión dependerá de los conocimientos culturales o cognitivos, que serán la base para vincular las ideas previas con la nueva información que el texto nos proporciona.

Podemos concluir, por lo tanto, que la enseñanza de la lectoescritura no será un objetivo de los primeros grados escolares únicamente, sino que estará presente durante todo el sistema educativo. Tampoco dependerá únicamente del maestro o la maestra de aula, sino de cada docente con el que se vinculen los estudiantes; sin importar el área o materia, todos deberíamos ser docentes de lectoescritura, fomentando los conocimientos particulares de cada especialidad.

Puede ser común ver en las aulas que los estudiantes no se sientan motivados por aprender matemáticas. Y esto tiene gran relación con la lectura. Muchas veces consideramos que en esta área la lectoescritura no tiene relación, por lo que podemos observar que los estudiantes son capaces de resolver ejercicios básicos de operaciones, pero no así cuando se enfrentan a un problema matemático.

Esto se debe a la falta de comprensión de este tipo de textos, donde deben establecer conexiones entre diversos datos que el docente brinda y datos que se le solicitan con el fin de identificar qué operaciones serán necesarias para resolver dicho problema. Enseñar a leer un texto en función de la disciplina a la que este refiere también es parte del proceso de alfabetización en la escuela.

Como mencionábamos anteriormente, los niños y las niñas ya establecen hipótesis respecto a la lectoescritura mucho antes de aprender a decodificar y relacionar grafemas con fonemas. Es de estas hipótesis que partiremos los docentes para acompañar y potenciar estos procesos.

El proceso de alfabetización no se limita solo a la decodificación o la unión de grafemas, sino que estas prácticas «incluyen la profundización en las estrategias cognitivas (anticipación, predicción, inferencia, verificación y confirmación) y discursivas (genérica, enunciativas y organizacionales) las que permitirán captar el sentido global de los textos» (ANEP, CEP, 2013, p. 51).

Es decir, *el saber leer* implicará, además, realizar procesos previos como, por ejemplo, anticiparse a un texto, inferir sobre él, para luego contrarrestar dichas predicciones con las nuevas ideas que nos aportó, siendo capaces de reflexionar sobre esta nueva información e interpretarla vinculada a un contexto.

Cabe destacar que el contexto será fundamental para la interpretación de la lectura. Un mismo texto lo pueden leer diferentes estudiantes y cada uno otorgarle un significado distinto; o, incluso, una misma persona puede leer un libro en una época de su vida y reiterar su lectura en otro momento y en ambos casos interpretarlo de diversas maneras porque su contexto, sus experiencias o emociones se modificaron en el tiempo (Pérez Esclarín, en Pérez Esclarín, Ortiz, Borjas y Millán, 2006).

El esfuerzo por hacer buenos lectores debe ser colectivo y continuo; lograr alumnos lectores es tarea de la escuela y de los padres, de los municipios y del Estado. La lectura es una habilidad que se puede mejorar mediante el ejercicio sostenido. No hay reglas milagrosas para su desarrollo. Leer bien es un proceso gradual y progresivo, donde son fundamentales la práctica consciente y la disciplina. (Pérez Esclarín, en Pérez Esclarín et al., 2006, p. 20).

Para ello, el autor entiende necesario que las instituciones educativas cuenten con docentes comprometidos con la lectoescritura y capaces de comunicar su entusiasmo y con bibliotecas flexibles, es decir, bibliotecas donde los libros se renueven y no sean un mero espacio en el que se acumulen libros sin utilizar como si fuera un depósito, sino un «un verdadero proyecto de biblioteca y lectura» (Pérez Esclarín, en Pérez Esclarín *et al.*, 2006, p. 20).

Asimismo, sugiere incluir a las familias en encuentros en los que se promuevan espacios de lectura y reflexión. Hacerlos parte de la práctica habitual, estimulando así a que también formen parte del proceso y se involucren en el de sus hijos. Una buena forma es que les regalen libros, que compartan salidas a librerías, que elaboren juntos una pequeña biblioteca en casa y fomenten su uso (Pérez Esclarín, en Pérez Esclarín *et al.*, 2006).

Proporcionarles a los alumnos abundantes materiales de lectura, amenos e interesantes, adaptados a sus necesidades y gustos y de una gran variedad: cuentos, novelas, poemas, libros informativos, diccionarios, enciclopedias, libros de consulta, periódicos, revistas, catálogos, manuales, recetarios, cancioneros, mapas, guías de teléfonos, textos escritos por los propios niños, libros de adivinanzas, chistes, refranes y también, y cada vez más, acceso y manejo a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

(Pérez Esclarín, en Pérez Esclarín *et al.*, 2006, p. 22)

Finalmente, Pérez Esclarín (en Pérez Esclarín *et al.*, 2006) sostiene que es importante el disfrute de la lectura, no inculcar este hábito bajo presión, con libros y textos que no tengan sentido para los estudiantes, sino partir de sus intereses para brindarles opciones variadas. De esta manera, no visualizarán el proceso de lectoescritura como una obligación, sino que se sentirán entusiasmados por este aprendizaje y desarrollarán, a su vez, mayor autonomía e independencia tanto para seleccionar como para producir textos.

Para contribuir al disfrute será necesario no usar como tarea la lectura en el domicilio como forma de castigo, sino, por el contrario, generar espacios de comunicación en los que niños y niñas puedan expresarse libremente y con confianza sobre lo que leen y escriben.

Contar con las familias o sumarlas al disfrute de leer y escribir es otro pilar fundamental en el proceso de la alfabetización. Si las familias están convencidas de los beneficios que aporta la práctica habitual de la lectura, estimularán a sus hijos a leer, ya sea leyendo por su cuenta como creando espacios para compartir los libros de sus hijos y conversar con ellos sobre lo leído.

4. La importancia de la alfabetización académica en la formación docente

Las investigaciones de Carlino han abordado la importancia de la alfabetización académica en todos los niveles educativos. Desde su tesis doctoral (1996) abordó el desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Sus investigaciones también interpelan la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, señalan el «preocuparse y ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad» (Carlino, 2002, p. 1).

Al mismo tiempo, la autora afirma que «desearía que el problema de la lectura y escritura en la universidad dejara de ser adjudicado a los alumnos y pasara a convertirse en tema de ocupación institucional» (Carlino, 2003, p. 417).

Carlino (2013) también investigó los procesos de alfabetización en la formación docente de Argentina. Considera que en este ámbito las actividades de lectura y escritura que se proponen en los cursos del profesorado suelen demandar solo *decir el conocimiento* estudiado. Esta problemática obtura las posibilidades del desarrollo del pensamiento crítico en la formación.

En otros trabajos (Carlino, 2001) la autora sostiene que aprender una disciplina implica que los docentes y las docentes enseñen a los estudiantes a adueñarse de sus conceptos y discurso, para lo que será imprescindible enseñar lectura y escritura junto con los contenidos disciplinares. Para ello, en el proceso de formación se les debe presentar situaciones en las que es necesario reconstruir los contenidos disciplinares una y otra vez.

Rico (2019) en su tesis de maestría investigó sobre la incorporación de la lectura y la escritura en la formación inicial de los profesores de la especialidad

Ciencias Biológicas en el Instituto de Profesores Artigas y en el Profesorado Semipresencial. En relación con los resultados expresa que

la mayoría de los docentes coinciden en reconocer al valor de estas prácticas en una formación integral de grado, solo un grupo las incluyen dentro de las tareas de enseñanza. Se detectan aspectos curriculares y académicos que interfieren en su incorporación. (Rico, 2019, p. xi).

Sin dudas, es un resultado que constituye un insumo para que la comunidad educativa analice y, eventualmente, continúe proyectando acciones colectivas que promuevan los procesos necesarios de alfabetización de las disciplinas que se enseñan.

[La alfabetización académica] señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella.

(Carlino, 2005b, p. 7)

Desde los debates de la alfabetización académica, en lo que hace a la formación docente, tanto argentina como uruguaya, hay lugares comunes. Es clave en este nivel de formación el aprendizaje de la disciplina, lo que implica aprehender su marco metodológico y sus prácticas discursivas.

Entre otras cuestiones, ello implica para los estudiantes el vínculo con nuevos textos, tanto académicos como científicos, el tránsito de una lectura

reproductiva a una epistémica, como así también el pasaje a una escritura que exige la producción y la transformación del conocimiento, lo cual, entre otros asuntos, incluye el aprendizaje de las reglas que hacen a la honestidad académica.

Es así que apropiarse del contenido disciplinar, su estructura sintáctica y sustancial, sus lógicas y reglas, es un largo y profundo proceso que tiene que llevar al estudiantado a problematizar sus concepciones de lectura y escritura, para lo cual las propuestas didácticas que los docentes hacemos son fundamentales, al igual que las posibilidades que eventualmente presentemos para que reconstruyan y resignifiquen sus procesos.

En esta misma línea, Castañeda (2015, p. 25) afirma que «una escritura que transforme el conocimiento necesariamente debe volver sobre sí misma, ser recursiva cuántas veces sea preciso».

Por otra parte, en el proceso de formación docente, una concepción crítica, epistémica y dialógica de la lectura y la escritura permite la «vinculación entre lo que se lee y la realidad, sin lo cual no sería posible llevar a cabo un verdadero proceso de conocimiento transformador del hombre y de su mundo» (Freire, 1984, p. 18).

En el contexto actual, leerse a la luz de la realidad latinoamericana y pensarnos como profesionales en diálogo con nuestras realidades es la labor de la educación como ubicación del sujeto en el mundo en términos de ampliación de su conciencia (Zemelman, 2005).

En esta línea, se impone pensar la lectura y la escritura disciplinar como una posibilidad de descolonizar el pensar, construir el conocimiento desde el sujeto en su propio contexto social, histórico y cultural y no a partir del colonialismo epistemológico (Quintar, 2007) y asumir los procesos de alfabetización académica para «repensar la educación y la escuela como escenarios de descolonización y defender en los docentes, estudiantes y actores sociales la capacidad como sujetos constructores, inacabados y transformadores» (Cossio, 2016, p. 59).

5. La importancia de la evaluación formativa en los procesos de alfabetización académica

Una posibilidad para visibilizar las dificultades de la alfabetización académica en cualquiera de los niveles del sistema educativo es generar espacios para pensar la evaluación desde una perspectiva formativa (Anijovich, 2017). La autora entiende la «evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes» (Anijovich, 2017, p. 32).

Esta concepción de la evaluación aporta a quienes ejercen la docencia información específica sobre el proceso de cada estudiante, en función de la cual podrán tomar decisiones oportunas para intervenir positivamente en los procesos de alfabetización. A su vez, a los/las estudiantes les provee de una información metacognitiva y epistémica que los/las habilita a tener autoconocimiento sobre sus procesos, lo que también les permitirá tomar las decisiones adecuadas para avanzar con autonomía en su alfabetización académica.

Desde una evaluación formativa, será necesario reunir evidencias sobre los procesos de estudiantes y docentes que permitan su comprensión, para tomar esas decisiones que impacten significativamente en la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión de la evaluación se sostiene en una lógica inclusiva (Anijovich, 2019) cuyo objetivo es que todo el estudiantado pueda aprender, por lo que se focaliza en sus procesos y trayectorias.

Si nos enfocamos en los procesos de lectura y escritura, Carlino (2013, pp. 181-182) plantea transitar de «un trabajo en los extremos» (concentrado en las instancias de evaluación) a «un trabajo durante» estas. Ello supone un proceso de acompañamiento constante desde la docencia que asume las dificultades de la alfabetización académica y decide hacerse cargo de su cuota de responsabilidad.

Con base en un proceso interactivo, los/las docentes enseñan los contenidos de su disciplina en función de asumir la lectura y la escritura como prácticas situadas que tienen un potencial epistémico como instrumento para repensarlas.

La evaluación formativa se nutre del propio proceso con base en la interacción de sus actores y genera instancias para que los estudiantes visibilicen sus trayectos. En ese sentido, habilitar propuestas de trabajo que impliquen lecturas cruzadas o colecturas, como así también instancias de reescrituras, colabora en el camino de la alfabetización.

Pereira y Valente (2014), siguiendo a Bajtín, entienden la reescritura como una práctica social e históricamente situada. Esta perspectiva considera, en particular, diversas actividades en las que la producción escrita se integra a los espacios sociales donde se desarrolla.

Las experiencias, las interacciones en las que participan el escritor o la escritora, las prácticas vinculadas a su formación, los aprendizajes que realizan, todo impacta en su producción. Con la reescritura, quien la realiza se reposiciona, cobra autoría, vuelve a pensar y comunicar, se interroga, se enriquece. En síntesis, es necesario que la «reescritura resulte una instancia epistémica» (Pereira y Valente, 2014, p. 202).

Una evaluación formativa promueve la retroalimentación tanto entre estudiantes y docentes como entre pares, posibilita la toma de conciencia entre el nivel académico en que se encuentran los/las estudiantes y el potencial a desarrollar para apropiarse de la disciplina que eligieron enseñar.

La retroalimentación debe ser de calidad (Anijovich, 2019); lo es si modifica los procesos de pensamiento y el comportamiento de los estudiantes y las estudiantes, si reduce la brecha entre el comienzo de un curso y su proceso en él, si motiva a seguir aprendiendo, si favorece su participación activa y reflexiva, a la vez que también mejora los procesos de enseñanza.

La retroalimentación es formativa si los/las estudiantes, como producto de ella, tienen conocimiento respecto de qué *saben* hacer, qué tienen que *empezar* a hacer y qué tienen que *revisar* en su proceso de alfabetización. Esta síntesis de sus procesos se puede realizar con base en el protocolo SER (Anijovich y Cappelletti, 2017), entre otros propuestos por las autoras como recursos a utilizar para capitalizar la información metacognitiva necesaria que provea de información sobre los procesos de alfabetización académica.

Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CEP). (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria, año 2008*. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf>.
- ANIJOVICH, R. (2017). «La evaluación formativa en la enseñanza superior», *Voces de la Educación*, 2 (1), pp. 31-38.
- ANIJOVICH, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*. Chile: SUMMA.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: nuevas prácticas, nuevos caminos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- CARLINO, P. (2001). «Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas», *I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Provincia de Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2002). «¿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*, 23 (1), pp. 6-14.
- CARLINO, P. (2003). «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles», *Educere*, 6 (20), pp. 409-420.
- CARLINO, P. (2005a). «Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar», en *A 400 años de la publicación de El Quijote*. Simposio llevado a cabo en el X Congreso Nacional de Lingüística. Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta, Salta. Recuperado de <<https://www.aacademica.org/paula.carlino/9>>.
- CARLINO, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2008). «Revisión entre pares en la formación de posgrado», *Lectura y Vida*, 29 (2), pp. 20-31. Recuperado de <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf>>.
- CARLINO, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>>.
- CASSANY, D. (2006a). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós. Recuperado de <<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>>.
- CASSANY, D. (2006b). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>>.

- 
- CASTAÑEDA, D. (2015). *Lectura y escritura epistémica a través de las disciplinas* (trabajo de titulación para optar al grado de licenciado en Educación y el título de profesor de Castellano y Comunicación). Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-3000/UCD3063_01.pdf>.
- COSSIO, J. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar* (tesis de maestría). Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- GARRIDO, R., RIVERO, L. y DE LOS SANTOS, E. (2022). «Redescubriendo el trabajo en equipo», *Didáctica, Educación Media*, (12), pp. 12-23.
- LEER Y ESCRIBIR EN LAS DISCIPLINAS UNIVALLE. (2017). *Paula Carlino, incluir la lectura y la escritura en el aula*. [Video en línea]. YouTube. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=49CQqKVu748&t=145s>>.
- NAVARRO, F. y REVEL CHION, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós, The WAC Clearinghouse. Recuperado de <<https://wac.colostate.edu/docs/books/escribir/aprender.pdf>>.
- PEREIRA, C. y VALENTE, E. (2014). «De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios», *Enunciación*, 19 (2), pp. 199-214.
- PÉREZ ESCLARÍN, A., ORTIZ, M., BORJAS, B. y MILLÁN, Z. (2006). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*. Maracaibo: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín.
- QUINTAR, E. (2007). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Universidad de Manizales, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- RICO, G. (2019). *La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la formación inicial de los profesores de Biología: aportes a la alfabetización académica* (tesis para obtener el grado de maestría en Educación, Sociedad y Política). Programa Uruguay, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- SANJURJO, L. (coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- SERRANO, S. (2013). «La lectura, la escritura y el pensamiento: función epistémica e implicancias pedagógicas», *Lenguaje*, 42 (1), pp. 97-122. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>>.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.