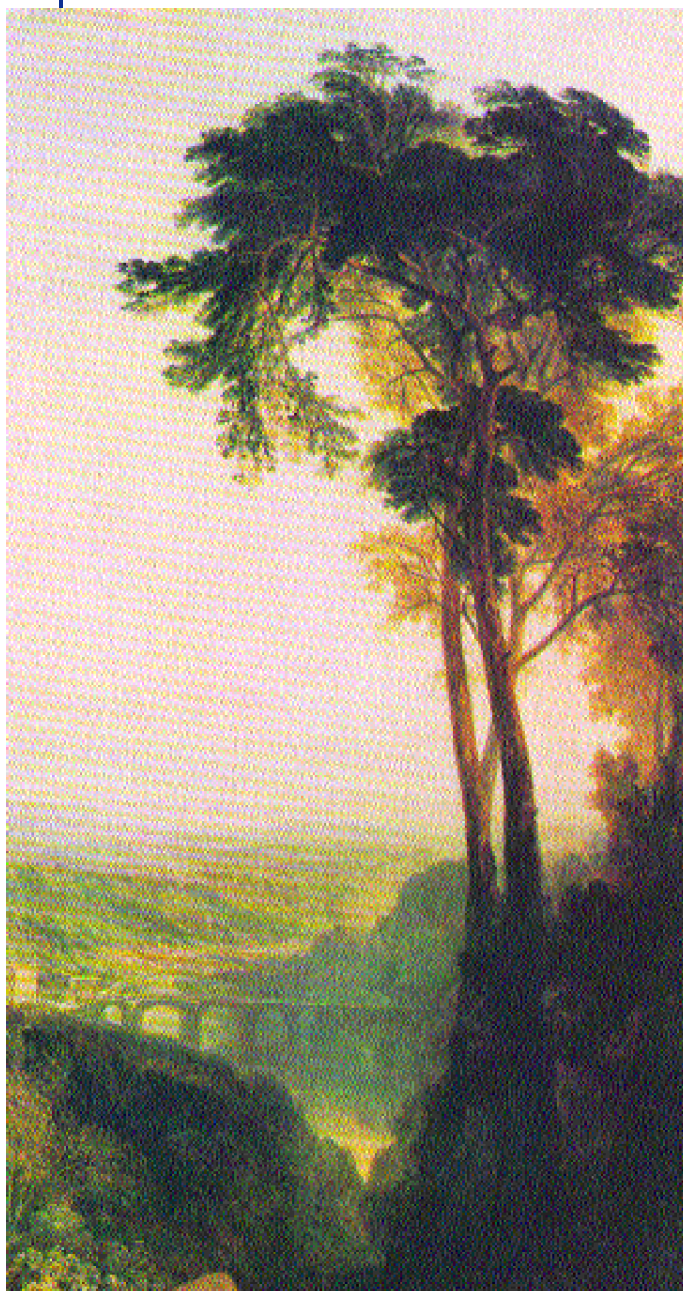


# ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA TEMPRANA



En los últimos años ha estado circulando la expresión “alfabetización académica” para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos. En efecto, se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Una de las propuestas de alfabetización académica más conocidas es desarrollar la lectura y la escritura en el curso de la educación superior y dentro de las disciplinas mismas, en tanto estas constituyen comunidades discursivas. Sin embargo, es notoria la ausencia de conocimientos básicos acerca del lenguaje y la escasa frecuentación de la cultura escrita por parte de los estudiantes, lo que interpela a los niveles previos de la educación.

En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

---

## Introducción

El concepto “analfabetismo académico” se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Su contraparte, “alfabetización académica”, a la creciente necesidad de enseñar esas habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación.

Los conceptos de alfabetización y analfabetismo, en este caso, no están referidos a las “primeras habilidades de lectura y escritura”, que es la acepción de uso más corriente en español. En realidad, el término “alfabetización”, tal como está usado en la expresión “alfabetización académica”, proviene del ámbito anglosajón, donde la palabra *literacy*,<sup>1</sup> implica algo más que el aprendizaje de las “primeras letras”, es decir que tiene significaciones más amplias que la práctica elemental de la lectura y de la escritura adquirida por las grandes mayorías (Braslavsky, 2003). Sin embargo, en español solo pudo traducirse *literacy* como “alfabetización”, de modo que suele producirse una cierta confusión en cuanto a las significaciones de este último término. Lo cierto es que actualmente “alfabetización” se utiliza en español para designar tanto el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como también otras habilidades más amplias. Esa es la manera en que está usado en expresiones tales como “alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica”, “alfabetización permanente”, “alfabetización avanzada”, “alfabetización académica”, que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan. Lo que tradicionalmente se ha concebido como alfabetización básica, y que se proporciona en la mayor parte de las instituciones escolares, no alcanza, entonces, para todos los requerimientos de la sociedad actual. Incluso gran parte de las actividades lectoescritoras “pueden ser inaccesibles para muchos, aunque hayan logrado la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación” (Braslavsky, 2003).

## La alfabetización académica

Con en el término “analfabetismo académico” se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y como escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones. La *alfabetización académica*, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita*. Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. La universidad exige –y da por supuesto que los estudiantes están en condiciones de hacerlo– que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones. Es decir, que los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos (Marín y Hall, 2005).

Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Solé, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo (Marín y Hall, 2006). Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Estar alfabetizado para el trabajo académico implica, por lo tanto, el desarrollo de competencias letradas que son –en su base– de orden lingüístico. Es cierto que para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carlino, 2005) y deben ser capaces, además, de desempeñarse de manera diferente según los requerimientos de disciplinas diversas (Cremer y Lea, 2003), pero también es cierto que esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que ese dominio es escaso o está ausente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios secundarios se encuentra sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando redactan una respuesta de examen, también suelen reproducir los conocimientos, en lugar de reformular sus lecturas. Estas dos situaciones revelan una situación de carencia que interpela a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligereza a la torpeza estudiantil. No se trata del simple argumento: “los alumnos no entienden lo que leen”, “los alumnos no saben escribir” o “hay que darles normativa”, sino que se trata de atender a muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está constituido por los textos mismos. En efecto, si se concibe la actividad lectora como una interacción lector-texto, los textos son un factor insoslayable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-intelección no debería caer exclusivamente sobre el lector (Marín y Hall, 2003).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas escolares, centradas en la lectura literaria, que no reparan en la especificidad de la lectura con fines de estudio.

## Los textos de estudio

Como dijimos antes, al concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. Sin embargo

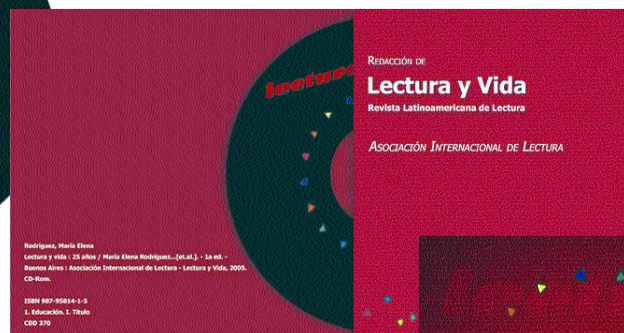
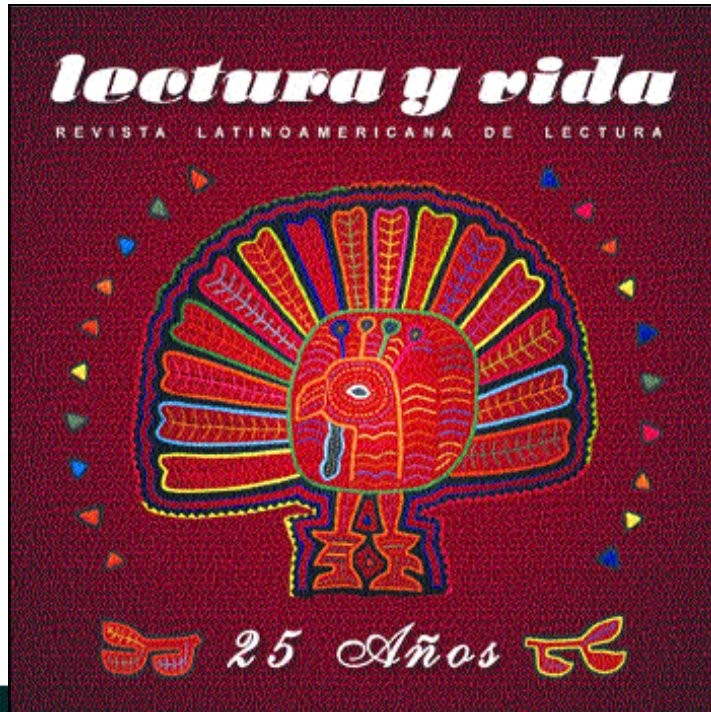
no es así. Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lectura y escritura en los textos literarios. Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio.

Los *textos de estudio*, en efecto, comparten algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.
- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos teóricos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.<sup>2</sup>
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”, “traducción”.

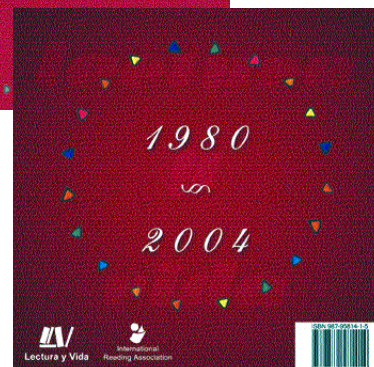
# LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años



## PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura  
Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: 4953-3211  
Fax: (54-11) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)



- Los términos específicos de las disciplinas no siempre están constituidas por una sola palabra, sino que se trata de construcciones complejas que condensan conceptualizaciones (por ejemplo: “sociedad tradicional”, “tangente hiperbólica”, “reformulativo no parafrástico”, etcétera).

Estas características no son exclusivas –como podría creerse– de los textos de estudio del nivel superior, sino que los textos dirigidos a todas las edades y niveles de enseñanza aparecen impregnados de la retórica del discurso científico-académico. Y esa retórica comporta lo que hemos denominado “obstáculos microdiscursivos para la comprensión” (Marín y Hall, 2003). Algunos de estos obstáculos son las nominalizaciones, las relaciones de causalidad poco evidentes o muy complejas, la presencia de subordinadas concesivas al comienzo del párrafo, las cláusulas aclaratorias imbricadas y las dobles negaciones, entre otras, así como las argumentaciones no explícitas, sino inscriptas en el lenguaje mismo.

Por ejemplo, veamos los siguientes fragmentos de textos de estudio. En el fragmento 1 aparecen relaciones causales confusamente encadenadas, y en el fragmento 2, exceso de procesos y abstracciones y ausencia de actores concretos:

#### *Fragmento 1*

Por no producirse en el desierto formaciones nubosas –que sirven de barrera a las corrientes de aire– al calor sofocante del día sucede –desaparecido el sol– una baja temperatura como de hielo derretido, circunstancia que provoca una intensa oscilación en la temperatura diaria.<sup>3</sup>

#### *Fragmento 2*

Bartolomé Mitre nucleaba la **tendencia** más conciliadora, que pretendía la **integración** de Buenos Aires en una Nación con el resto de las provincias, aunque **asignándole** a la provincia una **posición dominante** sobre el resto.  
[...]

El gobierno de Buenos Aires sobrevivía holgadamente al **aislamiento**, dado el **crecimiento** de sus rentas de aduana, producido por una mayor cantidad de **transacciones** comerciales realizadas en su puerto.<sup>4</sup>

Los fragmentos anteriores no constituyen casos excepcionales, sino que ejemplifican procedimientos muy frecuentes en los libros de estudio y en otros materiales que se utilizan en contextos escolares. Si esto es así, cabría preguntarse: ¿qué prácticas escolares se desarrollan actualmente para enseñar a los alumnos a interpretar estos textos? ¿Qué prácticas se realizan en las instituciones de formación docente en torno a este tema? Por otra parte, es cierto que muchas universidades y en muchas instituciones de estudios superiores ha aparecido la preocupación por la alfabetización académica, pero, ¿alcanza o es apenas una tarea remedial? ¿El comienzo de los estudios universitarios es el momento adecuado?

## Las prácticas escolares

Veamos algunas respuestas posibles al tema de las prácticas escolares en relación con la alfabetización académica:

- 1) La alfabetización académica impartida en el seno de las disciplinas universitarias es insuficiente para remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos relacionados con textos académicos.
- 2) La mayor parte de las prácticas de interpretación de textos que se realizan durante la educación primaria y secundaria se aplican a textos literarios, mientras que los textos científicos y académicos tienen otras especificidades y presentan otros obstáculos para la comprensión.
- 3) Las prácticas escolares (y académicas en general) de comprensión lectora propician estrategias estructurales<sup>5</sup> y estrategias para resolver problemas léxicos. Esos procedimientos no alcanzan para dar respuesta a las numerosas dificultades que ofrece la complejización de los saberes y los discursos.

Parece incuestionable, entonces, la necesidad de propiciar y desarrollar una *alfabetización académica temprana* que amplíe el espectro de lecturas y escrituras escolares para incluir en ellas los textos de estudio, es decir que en todas las áreas los maestros y profesores sean conscientes de que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje. Además, es necesario que se apliquen a los textos de estudio

estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. Consecuentemente, hay que *abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.*

## Alfabetización permanente

La concepción de una *alfabetización académica* adquiere profundidad y sentido cuando se la vincula con otros conceptos como el de la *alfabetización permanente* y el de *lectura y escritura a través del currículum*.

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes “no entienden lo que leen” o que “no saben escribir”. Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones. Por ejemplo, los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse. Y también en cuanto al tipo de lectura que debería practicarse.<sup>6</sup> En esas instancias, especialmente en el comienzo de los estudios superiores, la lectura y la escritura se vuelven cada vez más específicas con respecto a un objeto del conocimiento o a un campo del saber. Y también es cierto que los conocimientos y la forma de comunicarlos adquieren mayor complejidad y profundidad. Se requiere entonces lo que Braslavsky menciona como

[...] lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización. (Braslavsky, 2003: 52)



Sin embargo sabemos que eso no ocurre y que el procesamiento de textos complejos, el manejo de abstracciones y la producción de textos que reformulen conocimientos son habilidades que la mayoría de los estudiantes no ha adquirido al finalizar diez años de escolaridad, ni tampoco cuando ingresa a estudios superiores. Y una de las razones por la que esto es así reside en el hecho de que se considera que no es necesario continuar la enseñanza de la lectura y de la escritura para nuevos textos y nuevas finalidades. *La representación de que leer y escribir no constituyen procesos cognitivos sino habilidades más cercanas a lo motriz que a lo cognitivo, y además estáticas y estables, cuya aplicabilidad exitosa depende solo de la voluntad del sujeto, ha sido un impedimento para que se realice una alfabetización permanente<sup>7</sup> y a través del currículum.*

## Lectura y escritura a través del currículum

La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, si entrecruzamos el concepto de alfabetización permanente con el de alfabetización a través del currículum, podríamos imaginar un recorrido académico hipotético que parta del comienzo de la educación formal y llegue hasta el posgrado. En ese transcurso aparecerán constantemente ocasiones en que un sujeto debería aprender a leer y a escribir nuevos tipos de textos, con nuevas finalidades y con diferentes destinatarios.

Ahora bien, para que esto ocurra, hay otro requerimiento: que el concepto de que la lectura y la escritura son *procesos constantes* y de *construcción creciente* deje de ser un conocimiento declarativo para constituirse en conocimiento operativo.<sup>8</sup> Cada vez que un maestro, que desarrolla excelentes actividades de lectura literaria en las clases de Lengua, les dice a sus alumnos, señalando una página del libro de Ciencias Sociales, “Estudien de aquí hasta aquí” evidencia esta representación: si los niños leen cuentos, también podrán leer y escribir sin dificultad conceptos tan abstractos como la “colonización de nuestro actual territorio”.<sup>9</sup> Es decir, se piensa que los niños “ya están alfabetizados”, como si esta fuera una situación acabada y clausurada que tiene que ser adquirida de una vez y para siempre. Por otra parte, parece ignorarse, además, que los textos literarios y los textos de estudio comportan discursos disímiles que requieren actitudes y conocimientos específicos. Pero ese ejemplo que mencionamos no constituye un caso individual; lo significativo es que los maestros, en general, nunca reciben la noción de que la lectura y la escritura de los textos de estudio necesita enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades de leer y de escribir deberían ser consideradas como *conocimientos procesuales y crecientes*, como *construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen*. Por el contrario, se las suele considerar como adquisiciones inmutables a través del currículum horizontal (áreas de conocimiento) y también inmutables a lo largo del currículum personal (recorrido académico del sujeto que aprende).

Mientras estas concepciones no cambien, no es posible desarrollar la idea de que es necesario y posible enseñar a los estudiantes a leer textos académicos cada vez más complejos.

## Ocasiones de alfabetización académica

Cada nuevo año o grado de escolarización propone nuevas exigencias en lectura y escritura. Si no se respondiera a esa exigencia, el aprendizaje se estancaría –cualquiera fuera el área– en actividades estériles y automatizadas de lectura extractiva de datos y no de lectura interpretativa.

En esa graduación de exigencias lectoras el sistema educativo establece varios hitos:

- Alrededor de los 9 o 10 años: primeras lecturas para estudiar.
- Alrededor de los 12 años: conceptualizaciones y abstracciones crecientes.
- Al comienzo de la enseñanza secundaria: complejización por sumatoria de disciplinas.
- En los últimos años de la educación secundaria: nuevas complejizaciones y abstracciones crecientes.
- En el inicio de los estudios superiores: complejizaciones por densidad conceptual, terminológica y retórica. También aparecen nuevas discursividades y nuevas situaciones.
- En los cursos de posgrado, maestrías y doctorados: aparece la necesidad de la escritura académica dirigida a colegas expertos (ponencias de congresos y artículos especializados).

## Conclusiones

Los textos que se leen con fines de estudio tienen características que los diferencian de la literatura y de los textos periodísticos. Esas características se han acentuado cada vez más por la complejización de los conocimientos y también de los discursos. Las estrategias de comprensión que se han enseñado hasta ahora –en forma directa o indirecta– son contenidistas y extractivas de datos, y se aplican a la lectura de los textos escolares desde que los estudiantes tienen 9 o 10 años, hasta los 17 o 18. Sin embargo, son estrategias notablemente ineficaces para producir interpretaciones de los textos y no simplemente reproducir una cierta información que se encuentra en ellos. Tampoco es posible que con ellas se realice la lectura crítica que los estudios superiores requieren.

Por otra parte, en las escuelas primarias y secundarias no se concibe que sea necesaria la enseñanza de prácticas y estrategias específicas de lectura con textos de estudio, lo cual es una de las causas del analfabetismo académico. Y esta es una situación de penuria cultural que, por una parte, refleja condiciones sociales, económicas y culturales, pero, por la otra –si no es

corregida— tiende a la reproducción de esas condiciones, porque excluye del estudio a los sujetos que la sufren.

Algunas propuestas para revertir esa situación provienen de las universidades anglosajonas, donde hay autores que proponen un modelo de “alfabetización académica” basada en el concepto de que los campos del saber son comunidades discursivas, y en el seno de ellas y en el transcurso de la educación universitaria se produciría la alfabetización necesaria.

Otras de las propuestas utilizan los hallazgos de las teorías de la lectura y de la lingüística del texto para proponer estrategias de lectura y de escritura que atienden principalmente a los aspectos composicionales de los textos, y esto se traduce, principalmente, en identificar secuencias textuales. Esta estrategia, denominada también “estructural” es hasta cierto punto productiva, pero se muestra insuficiente para interpretar las abundantes complejidades de los textos académicos y los matices y sutilezas de su retórica. Consideramos en cambio que, para que los estudiantes participen en comunidades

discursivas propias de los lugares de producción del conocimiento, para que los estudiantes produzcan lectura crítica y escritura disciplinar, es necesario que la escuela comience tempranamente la alfabetización académica. Porque una alfabetización funcional y pragmática que alcance solo para leer instrucciones en las etiquetas de productos y/o alguna nota periodística, reduce a la mayoría de los ciudadanos a los márgenes culturales, porque los alfabetiza para una cultura limitada, mientras una minoría “ilustrada” es la que tiene la posibilidad de manejar los discursos del saber. Esto significa que la lectura y la escritura son procesos complejos de orden individual, pero también social; de orden cognitivo, pero también cultural. Si no les proporcionamos a los estudiantes las herramientas necesarias para participar en la cultura letrada y en la cultura del conocimiento, mantendremos los saberes en un círculo elitista. Cuanto más alfabetización académica propiciemos, y más temprana, más facilitaremos la democratización del conocimiento y del pensamiento complejo, propios del mundo científico actual.

## ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

### Presidente

Timothy Shanahan  
University of Illinois  
Chicago, Illinois, EE.UU.

### Presidente electo

Linda Gambrell  
Clemson University  
Clemson, Carolina del Sur,  
EE.UU.

### Vicepresidente

Barbara J. Walker  
Oklahoma State University  
Tulsa, Oklahoma, EE.UU.

### Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup  
Asociación Internacional  
de Lectura

### Consejo Directivo

**Adelina Arellano-Osuna**, Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

**Diane Barone**, University of Nevada  
Reno, Nevada, EE.UU.

**Lloyd Neale Hardesty**, Colorado Council IRA  
Colorado Springs, Colorado, EE.UU.

**David Hernandez, III** Washington DC Public Schools  
Washington, DC, EE.UU.

**Susan Davis Lenski**, Portland State University,  
Portland, Oregon, EE.UU.

**Jill Lewis**, New Jersey City University  
Jersey City, New Jersey, EE.UU.

**Maureen McLaughlin**, East Stroudsburg University of Pennsylvania  
East Stroudsburg, Pennsylvania, EE.UU.

**Maryann Manning**, University of Alabama at Birmingham  
Birmingham, Alabama, EE.UU.

**Karen Wixson**, University of Michigan  
Ann Arbor, Michigan, EE.UU.



## Notas

1. El término *literacy* tendría su equivalente en el –inexistente– “letrismo”. Nótese que el español solo conoce el término que nombra la carencia: “iletrismo”, “iletrado”, y no la posesión: no existe “letrismo”. Por su parte “letrado” ha adquirido otros significados del ámbito jurídico.
2. Y esto es particularmente difícil de procesar si los textos (orales y escritos) que se frecuentan habitualmente en la escuela son más bien del tipo anecdótico, y si –correlato casi obligado– no hay suficiente desarrollo del pensamiento abstracto.
3. “Las caravanas del desierto” en **Enciclopedia Universal del Niño**. Buenos Aires, Santillana, s/f.
4. **Ciencias Sociales 6º EGB**. Buenos Aires, Puerto de Palos, 1999.
5. Las estrategias estructurales son las que se ocupan de identificar las partes en que se organiza un texto, pero no reparan en la formulación de los enunciados.
6. Sobre los conceptos de lectura extractiva y lectura reflexiva y crítica, véase Marín y Hall (2005).
7. Hay que distinguir entre “alfabetización avanzada” (la que proporcionaría las herramientas para interpretar discursos complejos) y “alfabetización permanente” (proceso de profundización y ampliación constante de los saberes letrados).
8. Un conocimiento operativo actúa en la práctica cotidiana más allá de aparecer en las declaraciones discursivas.
9. Subtítulo de capítulo en un manual escolar para niños de diez años. El texto describe cómo eran las primeras ciudades de las colonias, para lo cual bien podría haberse formulado un título más sencillo. Obsérvese que “colonización” es un concepto abstracto y que la interpretación de “nuestro territorio” requiere conocimientos históricos y sentido de la cronología.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, Berta (2003), ¿Qué se entiende por alfabetización? **Lectura y Vida**, 24 (2), 6-21.
- Carlino, P. (2005), **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Obstáculos en la lectura de los textos académicos: las nominalizaciones. **Signos**, 38 (57), 17-40.
- Hall, B. y Marín, M. (2006, agosto). Teorías de la argumentación y discurso académico. Ponencia presentada en **III Jornadas Internacionales de Educación Lingüística**, Concordia, Argentina.
- Cremer, P. y Lea, M. R. (2003). **Escribir en la Universidad**. Barcelona: Gedisa.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. **Lectura y Vida**, 24 (1), 22-29.
- Marín, M. y Hall, B. (2005). **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba.
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. **Textos en Contexto 1: Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Roux R., **Los usos de la escritura en los estudios universitarios: géneros discursivos y principales dificultades**, mimeo.
- Solé, I. (2004, julio). Leer y escribir en la educación superior. Ponencia presentada en **I Congreso internacional “Educación lenguaje y Sociedad”**. Santa Rosa, Argentina.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). **Escribir y leer a través del currículo**. Barcelona: Universidad de Barcelona.

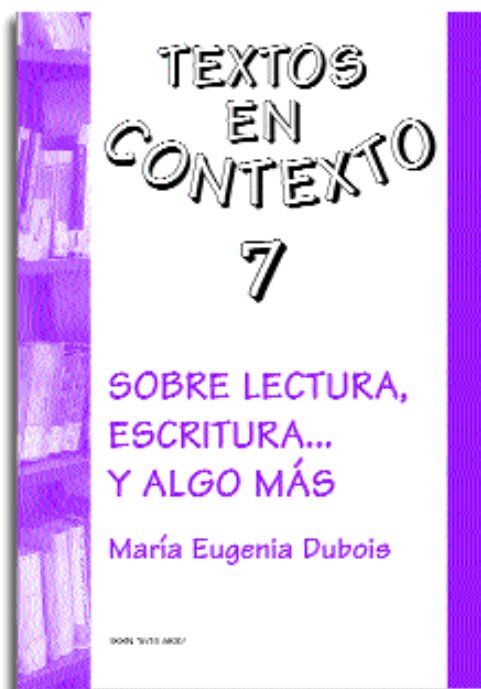
*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2006 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*

\* Licenciada y Profesora en Letras, especializada en Lingüística aplicada a la didáctica de la lengua. Profesora asociada de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la alfabetización académica de alumnos ingresantes en UBA XXI. Coordina los talleres de comprensión y producción de textos académicos en la Tecnicatura de Administración y Gestión Universitaria. Docente de la cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Maestría en Cognitivismo y Educación y del Posgrado en Constructivismo y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

# Sobre lectura, escritura... y algo más

María Eugenia Dubois

- ◆ Una historia personal
- ◆ La comprensión de la lectura como proceso constructivo
- ◆ La actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura
- ◆ Sobre lectura y escritura: enseñanza y educación
- ◆ Nuevos enfoques en lectura y escritura
- ◆ El concepto de alfabetización
- ◆ Leer, conversar, educar
- ◆ La formación de lectores y escritores
- ◆ Promoción de la lectura en la escuela
- ◆ Más sobre la lectura y el lector
- ◆ Formación permanente del docente: supuestos y reflexiones
- ◆ La formación del investigador: vinculación con la docencia en la universidad y en la escuela
- ◆ Lectura y escritura en las aulas de educación superior



## PEDIDOS

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)