

La escritura y la lectura desde la perspectiva del currículum universitario.

**Mgter. Antonio
B. Castellero B.***

* Profesor Titular
ICASE -
Universidad de
Panamá

castillero.antonio@gmail.com

**Fecha de
Entrega:**
Junio 2017.

**Fecha de
Aceptación:**
Agosto 2017.

Resumen

La lectura y la escritura son procesos complejos que en la actualidad representan un problema creciente en los sistemas educativos en diferentes partes del mundo. En este escrito se presentan algunos rasgos históricos de la forma en que durante largos períodos, los seres humanos fueron construyendo las habilidades cognitivas que permitieron construir sistemas gráficos con significado compartido y plasmarlo en diferentes de texto para compartir información, ideas, emociones o formas de pensar. La escuela es la institución creada especialmente para enseñar a los más jóvenes cómo se lee y escribe. No obstante, este sistema no ha presentado resultados satisfactorios, tal como sucede con las pruebas aplicadas recientemente en el sistema educativo panameño, específicamente en los niveles de educación básica y universitaria, las cuales mostraron bajos resultados. Este trabajo se sitúa en el nivel universitario y presenta algunos de los resultados del análisis de los programas de asignatura de las licenciaturas en Español y en Psicología cuyo propósito fue mostrar en qué forma se expresa en sus programas de asignatura la presencia de las competencias relacionadas con la lectura y la escritura. Se concluye que en los programas de ambas licenciaturas se presenta una débil articulación de estos procesos, expresados como competencias, y su tratamiento en los distintos elementos de los programas.

Palabras clave

Alfabetización académica, competencias, currículum universitario, escritura, lectura.

Abstract

Reading and writing are complex processes that currently represent a growing problem for most education systems around the world. In this paper we present some historical features of the way in which during long periods of time, humans built the cognitive skills that led to the construction of graphic systems with shared meaning and reflect it into different texts to share information, ideas, emotions or ways of thinking. School is the institution created especially to teach young people how to read and write. However, this system has not produced satisfactory results, as is the case with the tests recently administered in the Panamanian education system, specifically in the basic and higher levels of education, which showed low results. This work was developed at the university level and presents some results of the analysis of Spanish and Psychology bachelor's degrees course programs, which purpose was to show in what way it expresses the presence of competences related to reading and writing in their course programs. We concluded that both degree programs include a weak articulation of these processes, expressed as competences, and its treatment in the various elements of the programs.

Keywords:

Academic literacy, competences, university curricula, writing, reading.

Introducción

Resulta difícil tratar el complejo tema de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura sin antes referirse a lo difícil de esta empresa; dificultad que estriba precisamente en comprender cómo fue posible construir sistemas de representación del habla comprensible primero dentro del grupo sociocultural de pertenencia. La humanidad recorrió un largo camino antes de lograr construir un sistema que permitiera a las personas comunicarse mediante unos signos convencionales con los que podían compartir significados. La escritura es la base de la lectura, pero su aprendizaje sigue caminos distintos, pues hoy se reconoce que son procesos diferentes. Por eso, su enseñanza, en los centros educativos resulta una tarea complicada, que muchas veces no logra su cometido; esto también se aprecia en el nivel universitario donde esos procesos pueden mantenerse en un nivel mínimo de lectura y de escritura local como afirma Mateos, M. (2009, p.109), sin que se llegue a alcanzar el escalón más alto de dificultad, o sea, la lectura crítica.

En el nivel universitario, el currículum puede ser un instrumento eficaz para lograr que los estudiantes puedan llegar a “comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema” (Mateos, M., en Pozo, 2009. p.109), requisito esencial de la alfabetización académica.

Por las razones anotadas este escrito sigue ese camino, tratar primero de mostrar qué ha ocurrido con esos procesos, para luego centrar el interés en algunos de los rasgos de la problemática en el nivel universitario.

1. Un interés particular.

Para ubicar el tema al que me voy a referir más adelante, comienzo diciendo que soy maestro de formación normalista, egresado en 1962 de la Escuela Normal Juan D. Arosemena, ubicada en Santiago de Veraguas, Panamá. Cuando ingresé al campo laboral, llevaba conmigo las herramientas necesarias para resolver cualquier problema relacionado con la enseñanza; claro que esta pretensión incluía la escritura y la lectura. Mi primer lugar de trabajo fue la escuelita primaria de Altos de la Estancia en el distrito de Antón, provincia de Coclé en la que laboré por cerca de dos años a partir de 1962. En ese lugar, la realidad, rápidamente comenzó a bajarme de aquella nube de creencias. Mi encuentro con esos chicos de segundo y tercer grado me produjo el primer desencanto con la educación escolarizada. Sólo algunos podrían escribir y leer, construyendo un discurso propio, aunque fuera simple; o comprendiendo con claridad aquello que leían. Podían reconocer las palabras y graficar letras y palabras. Pero leer, lo que se dice leer, sólo algunos lo lograban.

Por supuesto que en ese entonces no era objeto de mis reflexiones la diferencia entre el aprendizaje como un proceso que ocurre naturalmente, de manera espontánea en el día a día, mediante la experiencia, y el otro, el aprendizaje escolarizado que se propone en una institución específica apoyado principalmente en la lectura y la escritura. El mismo aprendizaje que describen muy bien H. Gardner en, *La mente no escolarizada* (1996), o Ken Robinson en *El elemento* (2009), o en *Escuelas Creativas* (2016). Ese “aprendizaje” que la escuela se empeña en que los chicos adquieran, no importa quiénes lo logren, ni cuántas veces tengan que intentarlo, hasta que finalmente la abandonan por el poco éxito que tienen en dominar esa “extraña actividad”, puesto que les resulta muy difícil utilizar la lectura para aprender y también para escribir.

Afortunadamente, ambos procesos, como supe mucho después, son muy distintos y responden a diferentes particularidades que no son solo cognitivas, sino propias de cada uno como objetos de conocimiento. Por eso, la inteligencia de las personas y en buena medida el entorno, son factores claves para superar los inconvenientes u obstáculos escolares al verdadero aprendizaje; pero no en igual forma. Mucho después he comenzado a comprender este aspecto, con más propiedad a partir de los recientes aportes de la neurociencia aplicada a indagar cómo es que el cerebro puede leer y de los que da buena cuenta Dahanes en *El cerebro lector* (2014).

La experiencia de once años como docente en la educación primaria en diferentes comunidades, no fue muy distinta a la que tuve en esa primera ocasión. En cualquier caso, sus efectos son visibles, a mediano y largo plazo; tanto en los que se quedan en el camino, sin aprender eficazmente a leer y a escribir, como en los que alcanzan el nivel universitario, donde también otros van quedando rezagados o prácticamente expulsados del sistema; pero ahora, por otros diferentes causas como veremos más adelante.

No estoy afirmando que sólo unos cuantos saben escribir con claridad, precisión, concisión y sencillez; y además, leer con comprensión, pero las estadísticas dejan claro que en nuestro país las deficiencias son más acentuadas en las comunidades rurales, las barriadas marginales y las regiones indígenas.

Lo que sí digo es que el dominio cabal de esos procesos no es la norma; y por tal razón, el análisis de las cohortes en períodos marcados por la duración de las carreras universitarias, muestran desfases importantes entre la cantidad de estudiantes que ingresan y los que logran obtener título universitario en el tiempo establecido, o no finalizan por diversas razones.

Las consecuencias mencionadas ocupan mi atención y por eso procuraré en este breve espacio compartir algunas ideas acerca de esta problemática, pero a partir de un punto o eje central: La escritura como objeto de conocimiento en el curriculum universitario, y cómo se ha pasado por alto su enseñanza, principalmente bajo el supuesto de que “todos los que ingresan a los estudios superiores saben leer y escribir”. Es así, sólo que en este nivel, se trata de otro tipo de escritura y de lectura, denominado hoy alfabetización académica; y que por esta razón no puede soslayarse su integración en el curriculum universitario.

2. Renovación del interés por el tema de la lectura y la escritura.

Como inicié describiendo mi primer encuentro, en gran medida poco aceptable, con la enseñanza de la escritura y la lectura en el ámbito escolar, reiterado luego en el nivel superior, también quiero referirme a otro menos traumático y esperanzador.

Este nuevo encuentro tiene dos momentos. Primero, cuando me enteré de las investigaciones acerca del tema de la escritura y la lectura, esta vez en la educación básica en Monterrey, México, en las que se trataba de dar cuenta de los resultados de la aplicación de un método para la enseñanza de esos contenidos utilizando dos fuentes principales: la psicología genética, de J. Piaget, en cuanto al papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, y los avances en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura como objeto de conocimiento, fundamentados en los hallazgos de investigaciones en los planteamientos de ese autor.

Este tema es el eje de dos textos en los que Emilia Ferreiro con Ana Teberosky (1991) y luego con Margarita Gómez Palacios (1982), nos dan a conocer los



resultados de sus investigaciones acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Ese primer momento, digamos que despertó mi interés por el tema, pues ya para ese entonces reiteradamente me enfrentaba a la situación mencionada respecto de los niveles de lectura y escritura en todas sus expresiones, pero ahora, en el nivel superior universitario.

Luego, gracias a las gestiones realizadas por la administración del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad de Panamá, con el auspicio de la OEA, se logró traer a esta unidad académica a la doctora Margarita Gómez Palacios, especialista en el tema, quien ofreció un seminario-taller sobre la escritura y la lectura como paso previo para replicar a menor escala la investigación que mencioné. El resultado se concretó luego en un proceso de investigación-acción que se desarrolló con seis grupos de primer grado, como parte de las acciones de este tipo que se desarrollan en el Instituto.

Digo que este fue una especie de punto de quiebre en mi proceso de aprendizaje o reaprendizaje acerca de lo que es escribir y leer en los inicios de la escolaridad; y también para aprender en la universidad, como me enteraría un par de décadas después, gracias a los escritos de la psicóloga argentina Paula Carlino. Esto es importante porque aquí es donde encuentra sentido el nombre de este artículo; pero me ocuparé un poco más adelante de esa problemática. Aquí es donde comienza el segundo de los momentos de mi interés y experiencia con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura; pero ahora en el nivel de educación universitaria.

Aquella experiencia de investigación acción, nos mostró otra forma de pensar y orientar los procesos de lectura y escritura; los resultados de los niños en la Escuela Don Bosco de Samaria en el Distrito de San Miguelito, provincia de Panamá, superaron nuestras expectativas. Con esto podríamos decir que se inauguró una etapa en Panamá, ahora “alumbrada” con un nuevo enfoque soportado en lo que se llamó una “metodología psicogenética” que comenzó a tener presencia en el sistema educativo. El Instituto Panameño de Habilitación Especial, y luego el Ministerio de Educación asumieron la tarea de difundir esto que se presentaba como una innovación en el terreno de la lectura y la escritura; pero esta vez, fundamentada nada menos que en el constructivismo y la psicología genética de Piaget.

Pero la teoría es una cosa y la práctica es otra. Si bien no puedo afirmar que se perdió todo ese esfuerzo, la realidad si permite sostener que los resultados que se obtienen en el manejo de la lengua en su escritura y la lectura no se han modificado sustancialmente.

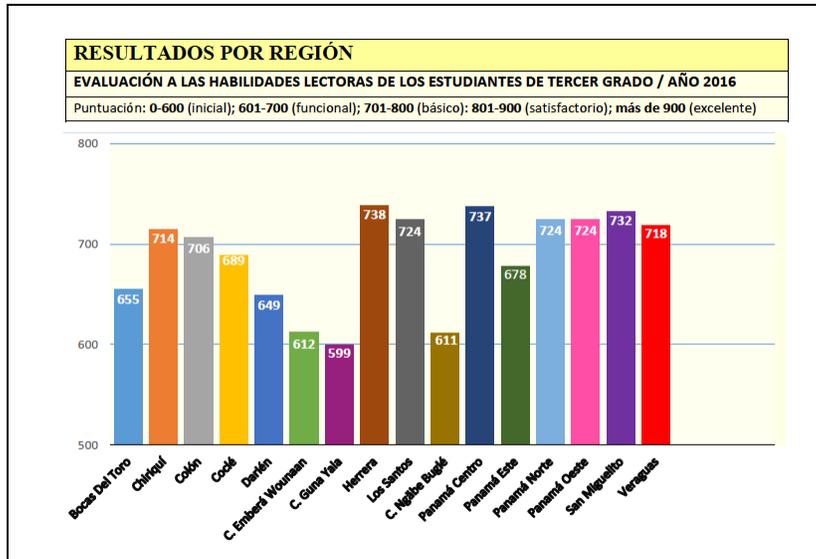
Es fácil advertir que las débiles bases de ese aprendizaje quedan consignadas en los porcentajes de fracasos escolares, principalmente en los primeros grados de la etapa de educación primaria, con todas las consecuencias que esto tiene para la historia escolar de los estudiantes, incluido el nivel superior.

Las gráficas que siguen muestran dos realidades muy parecidas sobre el estado de situación de la lectura y la escritura en los extremos de la escolaridad.

Como puede apreciarse en la primera gráfica, los resultados de las pruebas aplicadas en 2016 a los estudiantes de tercer grado de la Educación Básica, apenas alcanzan un poco más de 700 puntos en las habilidades o “competencias” para leer con comprensión. Y en el conjunto, 7 de las 16 Regiones educativas están por debajo de esa cifra.

Gráfica 1.

Resultados por región de la evaluación de las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado/ año 2016.



Ministerio de Educación. 08-2017 (Diario La Prensa).

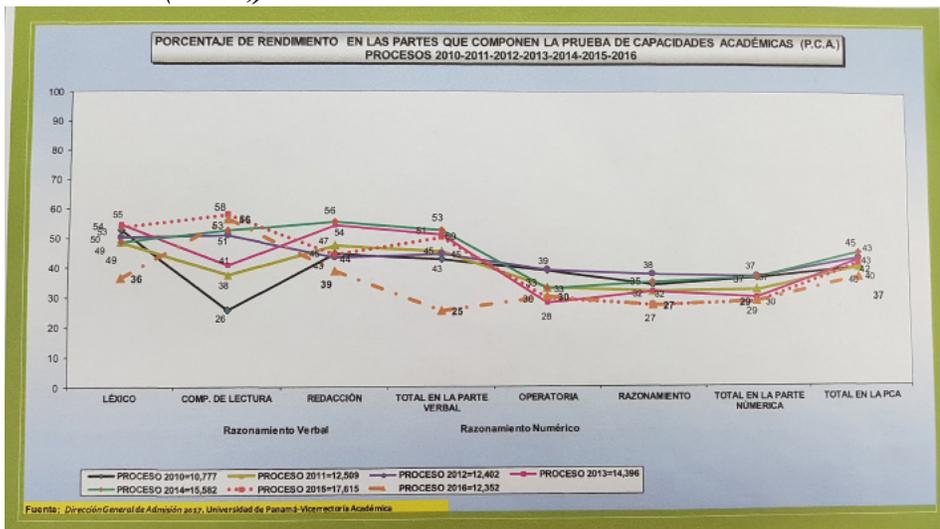
¿Pero por qué las cosas se mantienen así? Desde mi punto de vista, y para ser breve, se produjo una especie de “tecnificación” que fosilizó tanto la enseñanza como el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

Esto está bien expresado en los textos de Emilia Ferreiro cuando afirma que “Escribir no es copiar; leer no es descifrar”. De sus hallazgos se sigue que esta reducción escolar convirtió esos procesos en “simples procedimientos mecánicos”, y se desconoció la complejidad que tienen como sostiene Dehaene (2014). Y esto ocurre desde hace tiempo en nuestro sistema educativo.

Las consecuencias de dicha situación deficitaria pueden apreciarse en la siguiente gráfica, pero esta vez expresada en la puerta de entrada a la universidad. La información representa los resultados de la Prueba de Capacidades Académicas, que se aplica a los estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad de Panamá durante los últimos 5 años. Es interesante observar las semejanzas con los obtenidos por los estudiantes de Educación Básica en las pruebas realizadas en el 2016; por lo menos en el dominio de la lectura.

Si se toma en cuenta los planteamientos de Paula Carlino (2005) los estudiantes que se encuentran en esa situación, si ingresaron a la Universidad, difícilmente tendrán éxito cuando enfrenten la lectura y escritura de textos académicos, propios de este nivel educativo.

Gráfica 2.
Porcentaje de rendimiento en las partes que componen la prueba de capacidades académicas (P.C.A.). Procesos 2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016.



Fuente: Universidad de Panamá, 2016.

Con ese deficitario antecedente, no cabe esperar que el aprendizaje y el rendimiento en la universidad muestre elevados niveles de satisfacción.

Hasta aquí sólo he expresado mis motivaciones acerca de este tema, sus inicios y algunos hechos que mantienen mi interés por este complejo problema, ahora centrado en el nivel superior, donde el déficit en el manejo de la lengua adquiere mayor complejidad. Antes de llegar ahí, conviene referirse a la complejidad de esos procesos en una perspectiva histórica, pero a grandes rasgos.

3. Un breve recorrido por la historia de la escritura y la lectura.

No hay lectura sin escritura. Es decir, para que algo se pueda “leer” requiere que haya un sistema de representación del lenguaje oral y de su relación con el significado que quiere compartirse. No hay que pensar mucho sobre el tema si recordamos que la larga historia de la humanidad, y la reciente aparición, si se quiere, de los sistemas de escritura evidencia que se recorrió un camino muy largo para lograr crear el lenguaje escrito.

¿Por qué los seres humanos inventamos un sistema de comunicación utilizando signos gráficos que conformaron un alfabeto que, en cada caso, sirvió para registrar, almacenar y comunicar información; es decir, para compartir significados que según el soporte (barro, madera, metales, piedra, papel y otros), facilitan su permanencia en el tiempo?

Pero todavía hay más ¿Por qué ocurre que los distintos alfabetos, en una buena parte de los pueblos que los crearon, utilizan una cantidad limitada para representar las expresiones del habla? (ver figura 1).

las que expresábamos en forma oral nuestros pensamientos? La figura 1 muestra algunas de esas creaciones.

Pero esto no es sólo con esos recursos, ¿Cómo evolucionaron hacia lo que hoy nos permiten compartir la información mediante lo que llamamos letras? Es asombroso que hoy el alfabeto de la lengua que española tan solo 27 grafías, y que no se necesitan otras para escribir cualquier palabra y compartir información de todo tipo con otras personas. Y aquí reitero que escribir y leer son dos procesos distintos y que su historia es diferente: y que la síntesis maravillosa entre la conjunción de los rasgos o grafías, sonido y pensamiento es uno de los grandes inventos de la humanidad, tal como lo califica Michel Serres (2014), uno de los filósofos más reconocidos en Europa y de quien diré algunas cosas dentro de un momento.

Observar la forma en que pueblos distintos, en períodos diferentes recurrieron a grafías disímiles para expresar, transmitir y conservar sus pensamientos, conocimientos y su haber cultural, debería llevar concluir que en efecto, la escritura es un sistema complejo, cuyo dominio exige orientación y dedicación. Y esto no se logra en el corto período que ocupan los primeros grados de la escolaridad obligatoria.

Esto es lo que plantea Dehaene (2014) en “El cerebro lector” donde propone que el cerebro creó una estructura especial en la masa encefálica, que fue la que hizo posible la conformación neuronal que llevó a la construcción de un sistema de escritura y hace posible la lectura.

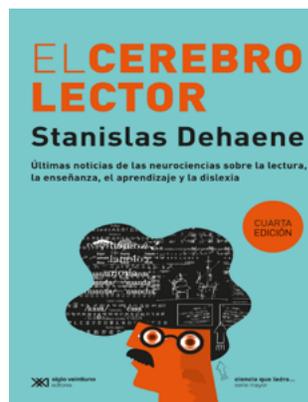
Es que, aparte de los métodos que se utilizan corrientemente para la enseñanza del sistema de escritura, el desconocimiento de su complejidad y de sus características, (que rebasan la creencia de que basta con sílabas, letras y oraciones para aprenderlo)

sean algunos de los obstáculos que la escuela no ha superado, y que tienen las consecuencias mencionadas en todos los niveles del sistema educativo.

Alguna necesidad importante atiende ese prodigio que, como muestran los signos, le dicen algo a quienes comparten su significado.

Pero el alfabeto no es el único tipo de formas que transmiten significados. La capacidad intelectual del ser humano también lo llevó a utilizar otras grafías, que igual que las anteriores constituyen una especie de lenguaje comprensible para quienes son capaces de comprender lo que expresan.

¿Cuándo el ser humano aprendió a contar? La historia nos ha mostrado que eso ocurrió hace mucho tiempo. Pero para esto también creó un sistema de representación que comparte con el anterior la función de comunicación; de compartir significados. Además, también con una propiedad recursiva, puesto que igual que el alfabeto, con solo estos signos se pueden representar todos los números. El nuestro, conforma el sistema decimal, pero no es el único que fue creado con el propósito de expresar las habilidades para representar cantidades.



No solo los signos numéricos, sino también letras y otros signos se crearon para representar operaciones matemáticas mediante el lenguaje del álgebra que combina letras, números y otras grafías que también requiere de un aprendizaje particular.

SOBRECARGA DE MEMORIA

$$\begin{aligned} \ddot{\mathbf{r}}_i = & \sum_{j=1} \frac{\mu_j (\mathbf{r}_j - \mathbf{r}_i)}{r_{ij}^3} \left\{ 1 - \frac{2(\beta + \gamma)}{c^2} \sum_{l=1} \frac{\mu_l}{r_{il}} - \frac{2\beta - 1}{c^2} \sum_{k \neq j} \frac{\mu_k}{r_{jk}} + \gamma \left(\frac{v_j}{c} \right)^2 + \right. \\ & + (1 + \gamma) \left(\frac{v_j}{c} \right)^2 - \frac{2(1 + \gamma)}{c^2} \dot{\mathbf{r}}_i \cdot \dot{\mathbf{r}}_j - \frac{3}{2c^2} \left[\frac{(\mathbf{r}_i - \mathbf{r}_j) \cdot \dot{\mathbf{r}}_j}{r_{ij}} \right]^2 + \frac{1}{2c^2} (\mathbf{r}_j - \mathbf{r}_i) \cdot \ddot{\mathbf{r}}_j \left. \right\} + \\ & + \frac{1}{c^2} \sum_{j=1} \frac{\mu_j}{r_{ij}^3} \{ [\mathbf{r}_i - \mathbf{r}_j] \cdot [(2 + 2\gamma) \dot{\mathbf{r}}_i - (1 + 2\gamma) \dot{\mathbf{r}}_j] \} (\dot{\mathbf{r}}_i \cdot \dot{\mathbf{r}}_j) + \frac{3 - 4\gamma}{2c^2} \sum_{j=1} \frac{\mu_j \ddot{\mathbf{r}}_j}{r_{ij}} \end{aligned}$$

Figura 2. Representación del lenguaje algebraico. Ecuación para calcular la aceleración de la masa bajo la influencia de la gravedad. Fuente: Yuval Noah Harari (2016, p.151). Ecuación para calcular la aceleración de la masa bajo la influencia de la gravedad.

Por si fuera poco, el ingenio del ser humano creó otro sistema de representación, que puede escribirse y leerse, que también remite a significados y que requiere un aprendizaje especializado para comprenderlo. Las siete notas musicales, además de otros signos gráficos propios de esa escritura, permiten escribir, leer e interpretar cualquier melodía imaginable. Pero para ser un virtuoso en esos menesteres, hay que estudiar mucho.



https://angelsguitar.com/wp-content/uploads/2014/04/repeticion_DC.png.

Todo esto ocurrió cada vez más rápido y en distintos momentos de la historia. Pero no es necesario seguir con este tema.

Leer y escribir tienen historias distintas, como nos recuerda Emilia Ferreiro (2001) en su obra: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*.

Esa historia no es igual y muestra que esos procesos no comenzaron al mismo tiempo ni tuvieron los mismos propósitos. Esto se muestra en los pueblos con alto grado de organización, por ejemplo, Grecia Antigua y el imperio Romano. Sin embargo, en éste aparece la primera organización educativa que se ocupa del lenguaje desde la perspectiva escolar. Lo que podríamos llamar el *currículum*, se ocupaba de la Gramática (la lengua), la Dialéctica (la razón) y la Retórica (la estética del discurso).

La enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos prometió, a través de la escuela, liberar al ser humano, inculcar la identidad cultural y lograr que las personas alcanzaran la condición de ciudadano.

Basta con mirar las estadísticas mundiales, regionales y locales para comprobar que esos no son los resultados que se han obtenido; y si bien hay una gran cantidad de personas que saben escribir y leer en forma eficaz, también ocurre que hay millones de personas que son analfabetos o iletrados, con todos los efectos negativos que producen estas deficiencias.

Ahora, si eso no se dio de repente, como por arte de magia, y tomó tanto tiempo a la humanidad, ¿por qué el sistema educativo, particularmente la escuela pretende que un chico domine todos los secretos de la lengua escrita en el corto período escolar?

Estoy convencido, de que ese es el punto central de esta problemática.

Es posible que el apresuramiento para que los chicos aprendan a usar el sistema de escritura genere distorsiones muy marcadas cuyos efectos se pueden comprobar

tanto en los que siguen sus estudios hasta el nivel universitario, como los que van quedando en el camino.

Aquí hago un alto para acercarme al punto en el que la escritura y la lectura se tornan un objeto de aprendizaje.

La escritura no surgió como por arte de magia. Autores reconocidos por su trayectoria como Gordon Childe, Peter Watson, Edward Myres, Robert Fossier o Yuri N. Harari, se ocupan de indagar sobre este tema. Adentrarse en sus relatos nos llevan de la mano desde las primeras marcas aparecidas en distintos soportes, piedra, metales, barro, madera, conchas, huesos, y cualquier otro tipo, sin que se consideraran escritura en si mismas, hasta la aparición de una serie de grafías que poco a poco sirvieron para representar la oralidad del pensamiento y las ideas de los grupos humanos en diferentes lugares lejanos entre sí.

Llama la atención el recuento de esos gráficos que hace Watson (2006), ya que a pesar de las distancias entre España, Francia, Grecia, Medio Oriente; o más lejanas aún, como la India y China, hay rasgos comunes entre los signos de antiguas formas de escritura y protoescritura (2006, p.83).

No hay explicaciones definitivas acerca del por qué ocurre; lo que si es cierto es que investigaciones realizadas acerca de este tema, con personas analfabetas, han mostrado, “que la mayoría de las lenguas emplean de media, tres trazos por cada carácter” (p.82). Al parecer, según el estudio citado por Watson, ese es el número de trazos que puede reconocer el cerebro sin tener que contar.

Al final del capítulo en el que hace algunas precisiones acerca de la escritura, Watson se plantea esta interrogante: ¿Es posible que la forma física de la escritura

afecte el pensamiento de forma crucial? Quizás, según el autor esto puede ser una explicación a la diferencia entre oriente y occidente.

Pero esta afirmación hipotética de Watson también está presente en las preocupaciones de Nicholas Carr (2011) en su obra titulada *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Aquí expresa que, según muestra la neurociencia, la tecnología está generando transformaciones importantes en el cerebro, específicamente en la población más joven.

Carr teme que la facilidad de la web nos indisponga mentalmente para la concentración que exige el pensamiento crítico y profundo, Internet hace que disfrutemos de ser superficiales.

Así también llama la atención Yuval Harari (2016), cuando se refiere a un nuevo tipo de escritura basada en un sistema binario (ver ilustración) en el que la información se codifica numéricamente con 0 y 1. El autor apoya su afirmación con la trama de las películas *Matrix* y *Terminator*, advirtiendo acerca de cómo la inteligencia artificial puede convertirse en un peligro para la humanidad.

Para finalizar este recorrido histórico, debo mencionar que el filósofo francés Michel Serres, en una conferencia celebrada en 2014, describe con detalles la importancia de la escritura para la humanidad, aunque lo hace en una forma dramática. Para este autor, la escritura y la imprenta son auténticos desastres si lo miramos desde la perspectiva de lo que sucedió con el cerebro en su función de producción, procesamiento, almacenamiento, transformación y comunicación de información. Y también como Carr, lo hace desde la perspectiva de la influencia que tienen las TIC en la mente del ser humano en tanto el disco duro, el cerebro, deja de cumplir esa función, que ahora es sustituida por el ordenador y los dispositivos celulares.

Pero frente a estas noticias tan duras, Serres (2014) también nos dice que esa migración de nuestro “disco duro” cerebral al móvil, si bien puede considerarse una pérdida, es a la vez una ganancia puesto en el cerebro ahora quedaría espacio para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Y aquí nuevamente, los planteamientos de Ken Robinson y P. Arónica (2016) ilustran con claridad esa afirmación. Ellos proponen que la educación escolar debería orientarse a favorecer precisamente el desarrollo de esas dos dimensiones mencionadas por el filósofo francés.



Hasta aquí hemos recorrido, a grandes saltos, mucho siglos durante los cuales los seres humanos crearon sistemas de representación gráfica, alfabetos en términos generales, que le ayudaron a almacenar, preservar, transformar y compartir la información y el conocimiento construido durante ese largo período.

Es evidente que la escuela y los sistemas educativos, en general, han sido desde siempre, el soporte masivo que más contribuyeron a ese proceso. No obstante la larga historia de esos dos procesos, su aprendizaje en los centros escolares, cada vez más, pareciera que falla en su cometido, puesto que los resultados de pruebas diversas muestran que luego de períodos escolares de 11 o 12 años, una cantidad considerable de estudiantes no logran un manejo aceptable del lenguaje escrito, y tampoco del oral.

Sin embargo, en este escrito queda por ubicar en el nivel superior universitario los procesos que nos ocupan, pero centrandolo en solo uno de los componentes de la educación escolarizada: El currículum.

4. La escritura y la lectura en el curriculum universitario.

El título de este artículo anuncia que se trataría la relación entre ese artificio escolar denominado curriculum y esos dos procesos (escritura y lectura) que no fueron inventados por la escuela, pero que una vez se afianzaron en los primeros grupos organizados pronto pasaron a ser soportes de las tareas asignadas a esa institución.

El significado del curriculum depende de la forma en que en cada país y en cada tradición pedagógica se organizan las prácticas educativa como advierten Gvirtz, S. y Pamamidessi, I. cuando indican que “cualquiera que sea la perspectiva con que se la mire, el currículo es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (1998, p.36).

Esa afirmación vale para el nivel universitario si se considera que las instituciones de educación superior planifican sus propuestas curriculares a partir de criterios que determinan el enfoque teórico y metodológico para la definición de objetivos, contenidos y formas de acreditación de asignaturas, módulos, seminarios, talleres o cualquier otra forma de organización establecida.

Esto es importante porque en ese momento se define también cómo serán tratados por profesores y estudiantes los procesos de escritura y la lectura académica. Las notables diferencias entre lo que exigen los estudios universitarios de calidad y lo que ocurre en la realidad llevaron a prestar atención a ese fenómeno hace ya bastante tiempo como afirma Carlino (2005) refiriéndose a lo que corrientemente se hace en las aulas universitarias.

Carlino afirma que en la universidad se trata de que los estudiantes transiten por un proceso de alfabetización académica, que en el contexto anglosajón se define como “...el conjunto de nociones y estrategias 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 (2005, p.13).

En efecto, esta autora describe la relación mecánica que se da en esos espacios en los que aprender a escribir y a leer se convierte en un proceso de transmisión-recepción de información, que generalmente exige poco a ambos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta situación la lleva a plantear una interrogante de fondo en esta problemática: ¿Quién aprende o no aprende?; y ¿qué se aprende o no se aprende?

En el nivel superior universitario la lectura y la escritura como procesos que contribuyen no sólo a aprender, sino además a producir conocimiento, no son homogéneos para todos los campos disciplinarios, pues en cada uno de estos existe una cultura particular, lo que significa según Carlino “...que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (2005, p.15).

Sus preocupaciones en torno a la expresión alfabetización académica, también ocupan el interés de Juan C. Tedesco (2014), tal como se plantea en un documento difundido por la UNESCO donde además sostiene que este no es el único tipo de alfabetización necesario, pues en el contexto actual, también se hace necesario atender dos tipos adicionales de alfabetización: la Digital y la Científica.

Pero lo que nos interesa para estas reflexiones es la que se mencionó en primer lugar. Tedesco insiste, con fuertes argumentos, que hoy se requiere retomar la nueva alfabetización en lectura y escritura; y se apoya en las estadísticas para afirmar que

la tendencia en el déficit relacionado con el aprendizaje de estos procesos es hoy mucho más compleja si se considera que el desarrollo de las TIC, con especial acento en Internet, ha ocasionado que dicho problema ocupe nuevamente el centro de la discusión por su impacto en lo que denomina “...nuevos desafíos tanto de orden pedagógico como político y cultural” (2014. p.11).

Como se puede observar en las gráficas 1 y 2, son precisamente esos aspectos en los que se muestran déficits en el aprendizaje de la lectura, hecho que también indicaría que igual ocurre con la escritura. De ahí que en el nivel superior universitario no cabe soslayar esa problemática, pues la evidencia muestra que en los extremos del sistema educativo, la situación presenta características semejantes y que si se quiere modificar la situación es esencial diseñar estrategias para enfrentar la situación a lo largo de todo el sistema educativo.

Sin embargo, todavía queda como tarea pendiente estudiar en profundidad, por qué ocurre que hoy se ha tornado tan difícil el aprendizaje de esos procesos a lo largo del sistema educativo.

Una posible explicación se puede derivar de lo que afirma Myers (1992) quien expresa que:

...la lectura y la escritura que se llevan a cabo en las escuelas carecen de racionalidad, de potencialidad cognoscitiva y alejan a los estudiantes de decisiones y producciones creativas. Reporta que los estudiantes construyen y participan en actos de lectura con significados impuestos por el sistema instruccional (citado por Peredo, 2001, p.60).

Esto es lo que ocurre cuando los docentes asignan trabajos que sólo se reducen a transcripciones de los textos sin que se aporte nada adicional; o que se reproduzca en forma oral. Esto puede corroborarse en los programas de las asignaturas de cualquiera de los planes de estudio sin importar el tipo de carrera.

Esa situación no cambia sustancialmente en todo el ámbito universitario. La gravedad de la situación está bien definida por Pozo, Monereo y Echeverría, en los dos capítulos que dedican a la lectura y la escritura académica en su obra dedicada a la psicología del aprendizaje en la universidad y su relación con el aprendizaje de las competencias (Pozo, 2009).

En esa misma obra, refiriéndose a la lectura, Mateos, M. (2009) sintetiza el pensamiento de diferentes autores señalando que:

Leer para adquirir conocimiento y no solo información implica reconstruir los significados pensados por el escritor, esto es, construir un modelo o representación mental del mundo referido en el texto por el escrito, y de sus intenciones comunicativas, relacionando e integrando la nueva información que presenta el texto con los conocimientos previos del lector. (p.107)

Es evidente que estudiantes que arrastren deficiencias en esas competencias no podrán superar el reto que supone la lectura académica. Incluso contando con los conocimientos adquiridos en la escuela acerca de la lectura, los textos universitarios no son comprensible ni explotados como herramientas para construir conocimientos si ésta se reduce a ser un vehículo de transmisión y reproducción de información.

Mateos, también destaca los diferentes niveles de lectura que puede alcanzar una persona cuya complejidad creciente muestra que la verdadera lectura no se alcanza si no hasta que se tiene la capacidad crítica que permite comprender, evaluar, contrastar diferentes perspectivas sobre un problema (p.109).

Hay que mencionar que en este texto se describen tres de las dificultades más comunes a los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a la lectura:

1. Desajuste entre los textos académicos y el conocimiento previo que traen a la universidad.
2. La falta de familiaridad con los propósitos y demandas de la lectura universitaria.
3. Las concepciones de los estudiantes sobre la lectura. (p. 114-116)

Las dos primeras dificultades pueden confrontarlas los estudiantes que ingresan a la Universidad de Panamá, si se consideran los resultados que muestran la gráfica 1. La segunda afirmación puede inferirse si se considera la tradicional desarticulación que existe entre la educación media y la universidad. Finalmente, sería necesario realizar una amplia investigación para afirmar con seguridad que la forma en que los estudiantes conciben la lectura dista mucho de la que exige el nivel de educación superior.

En la Universidad de Panamá puede decirse que una estrategia importantes para enfrentar el panorama incierto, que supone tener en las aulas universitarias estudiantes con las carencias mencionadas, es la creación Centro de Lectura y Escritura Académica (CELEAUP), auspiciado por la UNESCO es una estrategia que puede contribuir efectivamente a disminuir los efectos negativos de los déficits que tienen los estudiantes cuando ingresan a los estudios superiores.

Este Centro expresa entre sus objetivos una intencionalidad que rebasa la ideas de ofrecer cursos remediales dirigidos a los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus habilidades para la lectura y la escritura como se aprecia en este enunciado “Crear un espacio de reflexión en torno a los procesos de lectura y escritura en diversos contextos académicos y profesionales.” (Boletín Informativo, CELEAUP, Facultad de Humanidades, 2017).

Pero la lectura no es el único problema. La escritura también constituye la otra parte de una situación deficitaria que se expresa en la falta de competencias para escribir textos académicos. Las referencias al uso de Internet como fuente para “elaborar y presentar escritos” son una queja frecuente por parte de los profesores, y un problema que parece ir en aumento. Esto se evidencia en el denominado “copiar y pegar” que se puede identificar en lo que presentan los estudiantes en un claro proceso de plagio, violentando el derecho de autor, pero además, mostrando incluso las limitaciones que tienen para producir textos propios.

Montserrat Castello (2009) señala, que los estudiantes tienen por lo menos tres graves dificultades:

1. Desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita.
2. Desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos, y
3. Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura.

Si se atiende a los resultados de las pruebas de lectura y escritura que presentan las gráficas 1 y 2, es fácil advertir la relación que hay entre lo que ocurre en cada uno de

los diferentes niveles del sistema educativo. Esto quizás también puede corroborar las críticas que hacen Peredo (2001), Carlino (2005) y Ferreiro (2013), y a la forma en que se enseñan la lectura y la escritura en la escuela.

En lo que sigue se presenta una descripción general de la forma en que aparecen los procesos de lectura y escritura, a partir de un análisis realizado en documentos escritos, pero sólo de dos carreras de la oferta académica de la Universidad de Panamá. Queda claro que no se puede extender a la totalidad de los programas de asignatura, pero los hallazgos pueden ser un indicador de la necesidad de un estudio más amplio y profundo que permita caracterizar la situación con mayores evidencias.

4.1. La lectura y la escritura en el plan de estudios y los programas de asignatura en la Universidad de Panamá.

Como se dijo antes, este artículo sólo se refiere a la observación de los programas de estudio de dos carreras en el nivel de licenciatura en las especialidades de Español y Psicología; por consiguiente no puede generalizarse sus resultados a la totalidad de la oferta académica de la Universidad de Panamá.

Las propuestas curriculares se concretan en documentos; usualmente los que describen una carrera y en qué consisten los contenidos de los programas. Lo que sigue es el resultado de una apreciación general acerca de la forma en que aparecen la escritura y la lectura en los programas de asignatura de dos carreras de la Universidad de Panamá: Licenciatura en Español de la Facultad de Humanidades y Licenciatura en Psicología, de la facultad del mismo nombre. Hay que señalar que estos programas están elaborados atendiendo a las orientaciones de la Vicerrectoría Académica que adoptó el enfoque por competencias y las orientaciones del constructivismo para llevar adelante el Proyecto de Transformación Curricular a partir de 2005.

En todas las carreras de la Universidad de Panamá las propuestas curriculares tienen como marco de referencia el conjunto de competencias propuesto por el Proyecto Tunning (Bravo Salinas, 2007). Por eso en los programas se incluyen la lectura y la escritura como competencias genéricas que deberían fortalecer los estudiantes a lo largo de sus estudios de modo que mejoren sus habilidades para utilizarlas con eficiencia y eficacia. En los programas mencionados la nueva nomenclatura (competencias) sustituye la de objetivos. Ahora, las competencias aparecen clasificadas en Genéricas, Básicas o Específicas, desagregadas luego en sub-competencias.

Dado que dicho enfoque por competencias y las que propuso el Proyecto Tunning (Bravo Salinas, 2007), en la mayoría de los programas de ambas carreras aparecen la lectura y la escritura como competencias genéricas que los estudiantes deben perfeccionar a lo largo de sus estudios; sin embargo ese es el único punto de encuentro, pues luego se diluye su presencia en los distintos elementos del programa de asignatura.

De acuerdo con la característica de articulación que debe darse entre los distintos elementos que conforman los programas de asignatura; correspondía esperar que el análisis mostrara que, en efecto, ese principio curricular que apunta a la integración de los aprendizajes se concretara en la justificación, descripción y los enunciados de objetivos, contenidos, y en la estrategia didácticas (métodos, técnicas y actividades) de los programas.

Del análisis que se hizo a los programas de las dos licenciaturas mencionadas se sigue que tal articulación no se produjo como puede observarse en la mayoría de los programas de las asignaturas.

El análisis de 15 de los programas mostró lo siguiente:

1. En términos generales el tema de la lectura y la escritura aparece en los programas de asignatura en sus diferentes componentes, aunque no de manera consistente. Así, se puede observar que los enunciados que se refieren a la lectura la escritura se ubican en diferentes categorías: Competencias genéricas, básicas o específicas; además, también difieren en el contenido del enunciado.

Por ejemplo: “Capacidad de comunicación oral y escrita.”

“Expresa las ideas en forma escrita con claridad y corrección para comunicarse con los demás de su entorno personal y profesional”.

“Lee con una posición reflexiva, comparativa y crítica textos contemporáneos y actuales relacionados con los temas de la literatura clásica.”

“Aplica los principios de la lengua para lograr una comunicación escrita clara y acertada.”

“Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.”

“Utiliza la lengua propia en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización.

De acuerdo con esos enunciados contenidos en los programas de asignatura, parece que no hay criterios compartidos acerca de qué tipo de competencias son la lectura y la escritura, ya que éstas aparecen indistintamente como básicas, genéricas o específicas. Esto es importante porque compromete su presencia en el conjunto del proceso formativo debido a que esa situación no asegura que se atienda el desarrollo de esas competencias de manera sostenida a lo largo de la formación universitaria.

También llama la atención que el último enunciado se proponga un contenido amplio de la competencia lingüística que la proponga como un instrumento de aprendizaje. Este es el único caso en que se menciona.

2. Hay mayor presencia de la escritura que de la lectura como una competencia que debe continuar desarrollándose en el nivel superior. Sin embargo, es de esperar que esto pudiera ocurrir mediante las asignaciones o trabajos que exigen leer con comprensión los textos de la especialidad, pero no hay indicios claros de que haya esa intención.

3. En la justificación y la descripción de los programas no se aprecia la intención expresa de orientar la alfabetización académica de cada especialidad, aunque si se dice que se asignarán lecturas y algunos trabajos escritos, o que se realizarán algunas actividades que exigen leer y escribir.

4. No hay relación de continuidad en los enunciados sobre lectura entre los distintos elementos del programa. En algunos programas sólo aparece en las competencias genéricas, en otros sólo entre las competencias básicas, o en las específicas. Pero esto no significa que cada uno de esos enunciados se desglose en las sub-competencias, o se desarrolle entre las actividades propuestas.

5. En la licenciatura en español, como era de esperar, se incluyen no solo más enunciados de competencias relacionadas con la lectura y la escritura, sino que también hay más referencias a actividades relacionadas con estos procesos. Sin embargo, también puede observarse que en algunos programas aparecen pocas referencias a las actividades de escritura.

Los datos obtenidos del análisis de todos los programas de las dos licenciaturas permiten concluir que es necesario colocar el tema de la alfabetización académica en la agenda de la educación superior universitaria. Que exista el CELAUP, es un primer paso importante para enfrentar la problemática, pero tal como lo plantean los autores más reconocidos en ese campo, la tarea compete a la totalidad de los responsables de la formación universitaria.

Los estudiantes por sí solos o mediante acciones parciales, no sistemáticas y aisladas, divorciadas de lo que se propone en el curriculum de las diferentes carreras en la Universidad de Panamá, sin el concurso de los profesores de la especialidad que estudian, no tendrán éxito; es decir, difícilmente podrían superar las limitaciones que traen ellos a la educación superior.

Que no aparezcan o que sólo se incluyan pocas referencias a la escritura y a la lectura puede estar indicando que se presume que los estudiantes llegan a la universidad con las competencias lingüísticas que exige el manejo de textos académicos. La realidad muestra que no es así; por consiguiente le corresponde a la institución enfrentar dicho problema antes de que aumenten las consecuencias negativas que se derivan de esa situación.

Referencias

Bravo Salinas, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.- América Latina. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf.

Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Editorial [] Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Carr, Nicholas. (2011). *Qué está haciendo Internet con nuestras mentes. Superficiales*. Editorial Tauro, Bogotá.

Castello, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores*. In J. Pozo & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario* (1st ed., p. 120). Madrid: Ediciones Morata.

Centro de Lectura y Escritura Académica. (2017). *Boletín Informativo, Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá*.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.

Ferreiro, Emilia. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Editorial Siglo XXI. México.

Ferreiro, Emilia. (2001). *Pasado y presente de los verbo leer y escribir*. Bogotá: FCE, SEP.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios. *Compiladoras* (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI. México.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial SXXI.

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada* - Editorial Paidós. Buenos Aires.

Gvirtz, S y Palamidessi. (1998). "El ABC de la tarea docente" ED. Aique. Argentina.

Harari, Yuval N. (2014). *De animales a dioses (Sapiens)* Debate. Colombia.

___ (2016). *Homo Deus*. Editorial. Breve historia del mañana. Debate, Colombia.

Mateos, María del Mar (2009). *Más allá de la lectura reproductiva*. En Pozo, *Psicología del aprendizaje*. P.107. Ediciones Morata S.A. ES.

Pozo, J., & Pérez E., M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: Copistas, escribas, compiladores o escritores*. En *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 31-53). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Peredo Merlo, M. (2001) Las habilidades de lectura y escritura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, XXIII. (94), 57-69. México.

Pozo, J. (2013). *Psicología del Aprendizaje Universitario*. España: Ediciones Morata, S.L.

Robinson, Ken y Lou Arónica. (2010). *El elemento - Escuelas creativas 2016*. Debolsillo. Barcelona.

UNESCO. (1993). *Lectoescritura: factor clave en la calidad de la educación*. Boletín. 32. OREALC, Santiago, Chile.

Serres, Michel. (2014). *Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva*. <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto>.

Tedesco, J.C. (2015). *Educación y desigualdad en América Latina: Aportes para la Agenda 2015*. UNESCO, OREALC. Santiago de Chile.

Watson, Peter (2006). *Ideas: Historia intelectual de la humanidad*. Editorial Crítica, Barcelona.