



INFORME

**ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PARA PLAN DE
ALFABETIZACIÓN Y/O PLAN DE APOYO PARA ESTUDIANTES
DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE LAS
UNIVERSIDAD DEL CONSORCIO
PROYECTO MECESUP UCSC0805**

Consultor Víctor San Martín R.

vsanmart@ucm.cl

Noviembre de 2010

Introducción

El concepto de *Alfabetización Académica*

El concepto surge del ámbito anglosajón y se ha definido como las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura (discurso) de las disciplinas.

En segundo término, se refiere también a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior, las que requieren ser adquiridas una vez se ha entrado en la Universidad. Dichas categorías de lenguaje y pensamiento son claves para participar provechosamente del ámbito de aprendizaje académico. A este proceso a través del cual las personas se apropian de las formas de razonamiento académico se le denomina también con el nombre genérico de *literacy*.

1. Aspectos Teóricos

1.1. Distinción entre *alfabetización académica* y *nivelación de competencias*

La palabra *literacy* suele traducirse directamente como *alfabetización*, pero también como *cultura escrita*. En tal sentido, es más amplio que lo que tradicionalmente suele entenderse en español como “alfabetización” (Carlino, 2006), y contempla más actividades que la misma. Es la *cultura escrita*, o la cultura que se organiza y sistematiza en lo escrito. De ese modo encontramos que cualquier *plan de alfabetización* debe contemplar el aprendizaje para la *comprensión y generación de textos escritos*. Dicho aprendizaje se puede hacer en todos los niveles educativos, desde la enseñanza básica hasta la superior.

Lo anterior debemos contrastarlo con el concepto de *nivelación de competencias*. Éste se relaciona con el enfoque de competencias y significa homogeneizar en la medida de lo posible los perfiles de ingreso (antiguamente denominados *conductas de entrada*) relacionados con las competencias que los nuevos alumnos *deberían (idealmente) poseer* a su ingreso a la universidad. Frecuentemente dichas competencias están directamente relacionadas con el ámbito disciplinario de la profesión que los estudiantes han elegido (matemáticas, ciencias, idiomas, etc.). En caso que, una vez hecho un diagnóstico de la situación, se compruebe que dichas competencias de ingreso no están o se encuentran disminuidas, se verifica cuáles en particular y se procede a diseñar e implementar un programa de nivelación de competencias de ingreso. No obstante, no estamos propiamente ante este caso.

1.2. Finalidad de la *alfabetización académica*

La *alfabetización académica* es un plan de acción o estrategia para que los estudiantes logren participar provechosamente de los aprendizajes individuales y grupales, y de crear mecanismos de autoaprendizaje, autorregulación y

metacognición. Se dirige necesariamente a objetivos de carácter genérico, globales y académicos. Éstos objetivos pueden ser la comprensión lectora, la generación de textos (la escritura académica) de acuerdo a convenciones académicas, (el *género literario*) propias de la universidad, la comprensión de una segunda lengua y el conocimiento y vinculación con temas ilustrados propios de la disciplina. También se relacionan con el espíritu humanista en general, y con las manifestaciones culturales y artísticas que logran el efecto de abrir el mundo y las mentes a otras maneras de pensar la realidad y vivir la etapa de la Universidad. Es decir, una iniciación a las más diversas manifestaciones del espíritu humano (en fin, todo lo que se dice acerca de una *persona educada, culta*). En conceptos más remotos, se refiere al *capital cultural y lingüístico* de los estudiantes universitarios, en tanto éste se relaciona con la esfera académica.

Llegado este momento hay que establecer también los focos de atención en los perfiles de ingreso que tocan directamente a las competencias disciplinarias de cada carrera (por ej., el nivel de inglés de los recién ingresados) para desarrollar en ellos el sustrato necesario (la habilidad metacognitiva) para el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua. En suma, la alfabetización consiste en crear las condiciones necesarias para provocar y producir aprendizajes significativos en los alumnos que ingresan a la Universidad, sin confiarse en que éstos se produzcan espontáneamente. Lo anteriormente afirmado se refrenda básicamente porque las competencias cognitivas deben ser instaladas gradual e intencionalmente. En el siguiente cuadro (extractado de Carlino, 2003) se ilustra este proceso:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA		
- Habilidad elemental	V	- Ingreso en una nueva cultura escrita
- Adquisición espontánea	E	- Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales.
- Programa compensatorio	R	- Responsabilidad de hacer lugar en el mapa curricular a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento.
- Asunto de especialistas	U	- Compromiso de toda la comunidad universitaria
	S	

2. Pasos previos para el Diseño del Plan de Alfabetización Académica

2.1. Alcance y límites del Plan de Alfabetización

De un Plan de Alfabetización Académica no se puede esperar que resuelva *todos* los problemas de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Muchos elementos cognitivos que sirven de sustrato para la metacognición y autoaprendizaje requieren ser adquiridos y ejercitados durante un largo período de tiempo, y se transforman en el primer desafío de la educación permanente o, como lo afirma Delors (1996), de la educación para toda la vida. Se puede aspirar, naturalmente, a que aquellos elementos queden a disposición de los estudiantes para su provecho y ejercicios durante su formación universitaria. No obstante, no todos estos elementos germinales tendrán un efecto inmediato en la misma formación, aunque sí habrá varios que mejoren el desempeño académico en el corto plazo (por ejemplo, la comprensión y generación de textos propios de la especialidad o disciplina).

Para diseñar el plan de alfabetización académica se deben precisar en primer lugar las *habilidades y competencias* que idealmente deberían poseer los alumnos a su ingreso a la universidad y a la carrera, en los términos que hemos descrito anteriormente (es decir: los grados de *alfabetización* requeridos). Después de aquello se debe estudiar y describir la situación sociocultural y cognitiva de los estudiantes lo más aproximadamente posible con la realidad de aquellos. Ambos aspectos sirven de *punto de partida y punto de llegada* del programa de alfabetización.

Lo anterior servirá para identificar la brecha existente entre las competencias de entrada y las competencias deseadas. Éstas últimas deben estar contenidas en el perfil de competencias de entrada de la carrera y ser requeridas para iniciar la formación profesional, lo que significa que en los Módulos del Plan de Alfabetización se deberá planificar con rigurosidad los puntos de llegada (aprendizajes esperados) en dos fases: la primera, en el Módulo 1 (Primer semestre o ingreso) y la segunda en el Módulo 2 (Segundo semestre). En dichos Módulos conviene especialmente identificar con claridad la naturaleza de las competencias que deben ser reforzadas en su fase inicial o intermedia, según sea el diagnóstico existente. Es decir, señalar con claridad los respectivos niveles de logro. Idéntico trabajo debe realizarse en el Plan de Apoyo existente en la Universidad Católica de Temuco. Es ideal que en ambas instituciones los Módulos de apoyo y de alfabetización se articulen con los Competencia Lingüística Inicial.

2.2. Principales aspectos previos

Con el fin de asegurar la calidad y la eficacia de los Módulos de Alfabetización y del Plan de Apoyo, se sugiere planificar la capacitación y/o perfeccionamiento docente y modificación de las prácticas pedagógicas necesarias para este objetivo. El Informe Final 11A (página 7) señala que, en términos generales, no se encontraron diferencias demasiado significativas entre las tres universidades que abarca dicho estudio (UCT,

UCSC y UBB), por lo que muy probablemente los estudiantes poseen perfiles de ingreso similares y requieren de planes de alfabetización no muy diversos. Siendo de ese modo, las actividades de capacitación del personal docente y los cambios necesarios de sus prácticas pedagógicas pueden diseñarse de acuerdo con arreglo a los mismos estándares.

Por otra parte, es recomendable también diseñar planes de inducción y visitas a las instituciones formadoras de donde provienen los estudiantes de Pedagogía en Inglés. En el caso de la UCT, tal como muestran los datos, los estudiantes provienen en su totalidad de establecimientos municipales y particulares subvencionados, lo que deben ser monitoreados. La articulación con las instituciones formadoras puede realizarse vía convenios de colaboración con los DAEM de las principales ciudades de la Octava y Novena Regiones. Seguramente estos convenios abarcarán a la mayoría de los interesados en ingresar a las Carreras de Pedagogía en Inglés de la UCT y UCSC. Otra modalidad es utilizar a los profesores guías de de los estudiantes en práctica y egresados de ambas universidades.

Lo anterior demandará un seguimiento y evaluación más exigente a los profesores supervisores de prácticas de las universidades del Consorcio. Se sugiere crear una Comisión de prácticas constituida por los Directores de Carrera más los profesores supervisores y, eventualmente, algún profesor guía externo que pertenezca a los establecimientos educacionales más importantes de las ciudades de Temuco y Concepción.

A continuación se dan algunas sugerencias para reforzar lo anterior y mejorar las medidas anticipatorias:

- Innovar en el sistema de admisión a las carreras. Tal vez se pueda diseñar un modelo de admisión que contemple habilidades y competencias iniciales que no están expresadas en las pruebas estandarizadas de ingresos a la Universidad.
- Se pueden diseñar y establecer períodos académicos extraordinarios (ej. “semana cero”) para estudiantes seleccionados.
- Se debe focalizar los esfuerzos pedagógicos en las brechas descubiertas durante el primero año de carrera.
- Realizar estudios sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de Inglés en colegios y universidades de la Octava y Novena Regiones.

2.3. Identificación de *brechas*

La denominada *brecha de competencias* es la distancia que existe entre el perfil de ingreso deseado y el perfil de ingreso actual. Para determinar dicha *brecha* se puede establecer requisitos al perfil de ingreso. Para verificar si dicho perfil se cumple o no, se pueden utilizar los mismos instrumentos del actual estudio analizado (QPT y PHBE).

Lo más importante en este sentido es que las universidades establezcan con claridad (y con la ayuda de los especialistas en cada área disciplinar) las competencias de entrada ideales. Sólo después de aquello puede establecerse con mayor precisión la brecha que el Plan de Alfabetización debe cubrir. El itinerario del Plan puede representarse gráficamente en el siguiente esquema-ejemplo:

EJEMPLO DE POSIBLE ESTRUCTURA DEL PLAN DE ALFABETIZACIÓN

NIVELES DE COMPETENCIA	MAPA DE PROGRESO EN BIMESTRES				LEVEL UPPER INTERMEDIATE ON WRITING (%)
	1	2	3	4	
1	*	*	*	*	1
2		*	*	*	2
3			*	*	3
4				*	4
LEVEL ELEMENTARY ON WRITING (%)	20	40	60	80	100

10

2.3.1. Lo que sabemos: medición de competencias de ingreso

Se optó por realizar un diagnóstico a través de instrumentos a los estudiantes de ingreso de las Carreras de Pedagogía en Inglés de la UCT y UCSC en las siguientes competencias:

- En el área de *writing* (idioma inglés) se han medido los elementos o niveles de competencias que catalicen aprendizaje de la lengua escrita: (gramática funcional, grafía, lectura de textos, etc.).
- En el área de español, se ha diagnosticado la alfabetización para la producción y comprensión de textos académicos.

2.3.2. Los instrumentos utilizados

Se optó por utilizar los siguientes instrumentos:

- a. **QPT** (*Quick Placement Test*) para medir niveles de desempeño en idioma inglés en los ámbitos de comprensión lectora, comprensión auditiva,

gramática y vocabulario). Los estándares internacionales se identificaron en la escala ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) con siete niveles de puntajes:

0 = Beginner

0,5 = Breakthrough

1 = Elementary

2 = Lower Intermediate

3 = Upper Intermediate

4 = Advanced

5 = Very advanced

- *Writing*: Mide el desempeño escrito en inglés, y se califica con puntajes de 0 a 5 (Escala ALTE)
- *Speaking*: Mide la producción oral en inglés. Las puntuaciones corresponden a la Escala ALTE.

Las aplicaciones se realizaron durante los años 2007 y 2008.

Los resultados mostraron en líneas generales los siguientes datos:

- En el instrumento QPT el 76% de la muestra (253 de 332) en las universidades en las que se aplicó (UCSC, UCT, UBB) puntuó en los tres niveles iniciales (*Beginner*, *Breakthrough* y *Elementary*). Respecto del estándar ALTE, de dicho porcentaje sólo el 35% alcanza el nivel 1.
- Los puntajes se desagregaron en *writing* y *speaking*. En la primera, el 97,7% tiene un nivel elemental e inferior. En *speaking* el 93,5% tiene un nivel elemental e inferior.
- No existe asociación entre lenguaje oral y expresión escrita, por lo que quienes puntuaron bien en una no necesariamente les fue bien en la otra. Esto es relevante por cuanto se ha tendido a formular la hipótesis de que los alumnos *hablan como escriben y escriben como hablan*.

b. Prueba de Habilidades Básicas en Español (PHBE) para medir comprensión lectora y producción de textos. Esta prueba mide los siguientes aspectos:

a. Ortografía

- b. Redacción
 - c. Cobertura temática
 - d. Organización interna
- Las dimensiones que mide la prueba son las siguientes:
 1. Localización de información específica en un texto (LI)
 2. Extraer conclusiones y hacer predicciones en información del texto (EC)
 3. Identificar la estructura de un texto (IE)
 4. Hacer inferencias basadas en el texto (HI)
 5. Relacionar el uso de vocabulario al tema de un texto (establecimiento de relaciones semánticas) (RV)
 6. Reconstruir / construir el significado de un texto a partir de los elementos estructurales que lo conforman (RC)

Los resultados muestran los siguientes aspectos relevantes:

- No existe relación entre el dominio del inglés y dominio del idioma español, lo cual puede despejar en gran medida la hipótesis que plantea lo contrario.
- Los puntajes obtenidos en la prueba en los dos años (2007-2008) son irregulares. Esto significa que los estudiantes poseen habilidades disímiles de un año a otro, aunque este hecho no representa diferencias demasiado profundas.
- La dimensión de mejor desempeño es la RC (*Reconstruir / construir el significado de un texto a partir de los elementos estructurales que lo conforman*).
- Las dimensiones de peor desempeño son IE (*Identificar la estructura de un texto*) y EC (*Extraer conclusiones y hacer predicciones en información del texto*).
- El aspecto *Ortografía* es el que tiene mayor presencia en la categoría *Insuficiente*. En cambio, mejoran bastante en ambas universidades para el aspecto de *Redacción*.

2.4. Los datos más trascendentes para el diseño del Plan de Apoyo y/o Alfabetización

En términos generales, el estudio arroja un análisis de conglomerado donde prevalecen los siguientes datos:

- Un grupo de 51 estudiantes de un total de 188 (27,1%) posee un moderado inglés y un español alto.
- Un grupo de 60 estudiantes de un total de 188 (31,9%) posee un moderado inglés y un bajo español.
- Un grupo de 40 estudiantes de un total de 188 (21,2%) posee un bajo inglés y un moderado español.

Estos datos deben cruzarse a la hora de diseñar el Plan de Apoyo y/o Plan de Alfabetización. Una sugerencia al respecto indica que se haga siempre un diagnóstico (con los mismos instrumentos utilizados en este estudio) para una eventual *segregación* del tipo de competencias que poseen los estudiantes.

2.4.1. El valor relativo de los datos que poseemos

La variabilidad de los indicadores del estudio indica que no se debe estructurar sólo un Plan para la totalidad de los estudiantes que ingresen a la Carrera. Como los datos diferenciadores cambian año a año, el estudio inicial no puede ser utilizado para diseñar el Plan, sino para discriminar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Si los datos coinciden con los del análisis de conglomerado, los grupos de estudiantes necesitarán una alfabetización y/o apoyo diferenciado según sean los resultados del diagnóstico, y se podrá seleccionar a los individuos de acuerdo a este análisis diferenciador.

Por otra parte, el mismo estudio señala la relatividad de los datos por la constitución poco aleatoria de la muestra y porque no existe información para la UCT durante el año 2007.

3. Naturaleza de las competencias del Plan de Alfabetización

Como ya se ha dicho, por definición los planes de alfabetización incluyen competencias asociadas a lo que se denomina el *discurso de la disciplina*. Se incluyen sobre todo competencias relacionadas con el manejo de la lengua escrita y oral y el manejo de una lengua extranjera. También se suele incluir competencias de información académica en formato digital (TIC's), entendiéndose por ello los contenidos de investigación, bases de datos, software de investigación educativa y otros similares.

En nuestro caso, el Plan de Apoyo y el Plan de Alfabetización no deberían ser demasiado distintos, dadas las necesidades que muestran los estudiantes de la Pedagogía en Inglés y la información que tenemos de ellos. Las competencias de carácter general a abordar en los planes son plenamente funcionales a los objetivos de la Carrera, por lo cual no habrá que forzar demasiado la denominación de *Literacy* propiamente dicha (sobre todo en lo que respecta a la lengua extranjera).

La experiencia de alfabetización académica en algunos países de Europa y EE.UU. nos lleva a la necesidad de delimitar y definir las competencias a potenciar en nuestros estudiantes. Sugiero tomar el concepto de *Competencias Claves* que ha adoptado la Comunidad Europea, y que se desarrolla en el siguiente apartado.

3.1. Las *competencias clave* en la educación general: Definición y enumeración

A nivel internacional (especialmente de la Unión Europea) se ha comenzado a proponer actualmente, y con bastante fuerza, la formación de las denominadas *competencias clave* que deben ser transmitidas y aprendidas en el marco de la educación obligatoria primaria y secundaria. Dichas competencias se han establecido de distinto modo en varias partes del mundo. En algunos países estas competencias claves han coincidido con los denominados *objetivos transversales* o *áreas transversales*: aquellas competencias subjetivas e intersubjetivas que toda persona debe aprender en el transcurso de la educación regular. Se trata de un concepto amplio de competencia que desborda la reducción tecnocrática con la que algunos han interpretado el enfoque. Un documento oficial de la Comisión Europea (EURYDICE nº5, 2002) abordó la definición del concepto de *competencias clave* señalándola del siguiente modo:

A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de "clave", "fundamental", "esencial" o "básica" debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre adecuadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances (EURYDICE, 2002: 14)

Otro documento importantísimo de política educativa de la Unión Europea definió e identificó estas competencias clave en los siguientes términos:

En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave, las que se muestran en el siguiente recuadro:

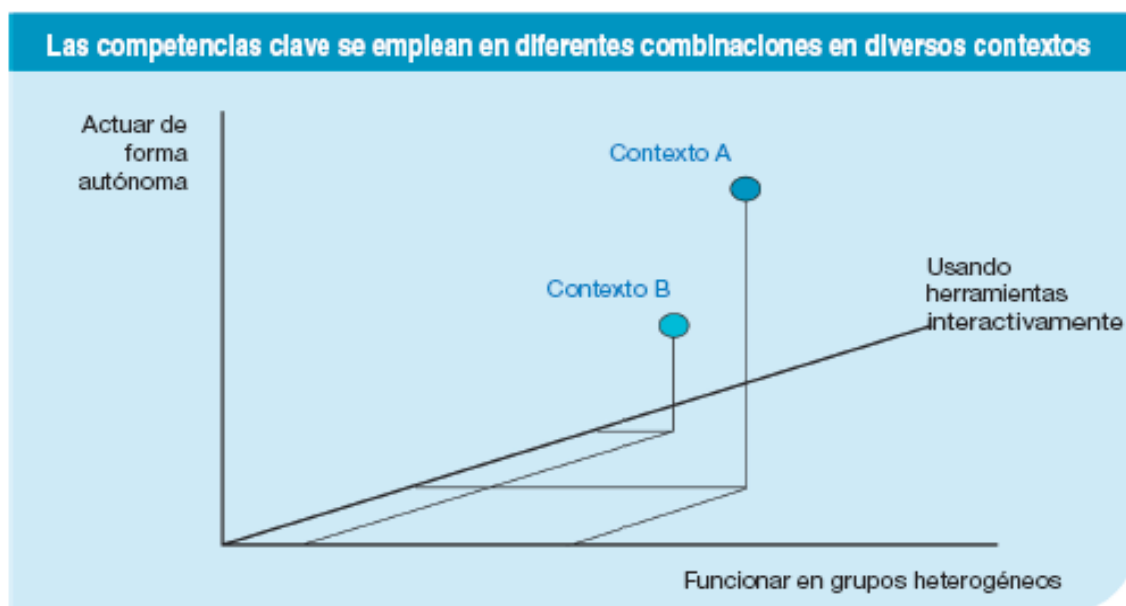
1. Comunicación en la lengua materna;
2. Comunicación en lenguas extranjeras;
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. Competencia digital;
5. Aprender a aprender;
6. Competencias sociales y cívicas;
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. Conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (30.12.2006 ES Diario Oficial de la Unión Europea L 394/13)

En el año 2003 la OCDE encargó el proyecto de estudiar las competencias claves, con un propósito que va más allá de seleccionar competencias. Más bien buscaron indagar qué competencias y habilidades son relevantes para un sujeto que lo conducen a tomar decisiones acertadas tanto en la sociedad actual, como de cara a los cambios que se

presentarán en el futuro; a su vez cuáles son los fundamentos teóricos y conceptuales para definir y seleccionar una lista limitada de competencias claves. El proceso de definición y selección de estas competencias claves estuvo orientado por preguntas tales como: ¿Qué tipo de sociedad nos imaginamos y deseamos? ¿Qué no deseamos? ¿Qué constituye una prospera vida? ¿Qué tipo de desarrollo económico y social son necesarios para esto? ¿Estas discusiones representan una transformación de la sociedad actual o una perseverancia? El desafío, por lo tanto, era definir capacidades claves ampliamente, teniendo en cuenta la pluralidad del modelo de vida y valores (Espinoza, 2008).

El resultado de los estudios de la OCDE se muestra en el siguiente cuadro:



En este contexto, se puede suponer que las *competencias clave* (*key competences or skills*) serán una propuesta internacional dentro de poco tiempo para aquellos países que pretenden ingresar y someterse a los estándares de la OCDE (como es el caso de Chile).

3.2. Sugerencia acerca de formar *Competencias Clave* en el Proyecto UCSC0805

Del anterior marco de referencias de competencias clave, y de acuerdo a toda la información que tenemos, a la intención y a los objetivos del Proyecto UCSC0805, se sugiere optar por las siguientes competencias clave:

1. Competencia de comunicación en la lengua materna
2. Competencia de comunicación en lenguas extranjeras (Inglés)
3. Competencia digital (en contexto académico)

La opción por estas competencias no implica ignorar las demás. Podemos suponer que los planes de estudio de formación general (Módulos de Formación de la Identidad

Profesional) e institucional (Formación Teológica y Filosófica) podrán hacerse cargo de las restantes competencias, reforzando también las que hemos mencionado.

Tal como se afirma en los textos de la Unión Europea, las competencias clave se autoimbrican entre sí, de modo que el potenciamiento de una repercute siempre en la otra. En algún caso se trata de *meta-competencias*, es decir, competencias sistémicas (o globales) que permiten el desarrollo de competencias derivadas. Un ejemplo de *meta-competencia* es la de *aprender a aprender*. Esta competencia, naturalmente, debe ser la base de cualquier plan de alfabetización.

3.3. Competencias y Estándares sobre los que se asienta el monitoreo y la evaluación del Plan de Alfabetización y/o Plan de Apoyo

El Proyecto UCSC debe contemplar puntos de partida y de llegada en el Plan de Apoyo o de Alfabetización. En este sentido lo que sabemos es que es necesario confeccionar las guías de aprendizaje o *syllabus* del primer año para abordar las competencias relacionadas con *writing*. En español, la competencia de producción de textos.

Los estándares se han comprendido siempre dentro del contexto de las competencias. En nuestro caso no será demasiado complejo determinar los estándares que se deben alcanzar en el Plan de Apoyo y/o de Alfabetización. Al respecto, debemos responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las competencias de entrada suficientes para un buen aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Cuáles son las competencias de entrada suficientes para el manejo adecuado y eficiente de la lengua materna?
- ¿Cuáles son las necesidades más inmediatas para el manejo eficiente de las tecnologías de la información en contexto académico?

A la primera pregunta debemos determinar o elegir los estándares más conocidos y menos ambiguos. Si el estudio de diagnóstico se realizó con los estándares ALTE, podemos utilizar esos mismos estándares para el Plan de Alfabetización o de Apoyo. En cualquier caso los niveles de desempeño deben relacionarse con los requisitos mínimos para apropiarse de la disciplina, a saber:

- En el área de *writing* los elementos o niveles de competencias que catalicen aprendizaje de la lengua escrita: (gramática funcional, grafía, lectura de textos, etc.).
- En el área de español, alfabetización para la producción y comprensión de textos académicos.

- En áreas generales, procesos amplios de inducción a la vida académica (universitaria)
- Metodologías de investigación y autoaprendizaje.
- Otros a especificar.

En el caso de las habilidades de la lengua materna, los indicadores del PHBL marcan una buena pauta de indicadores, aunque no de estándares. Lo que se sugiere en estos casos es apoyarse en estudios nacionales e internacionales respecto de estándares y/o taxonomías aceptados en la lengua castellana, y en el desarrollo de las mismas. Reproduzco una de éstas taxonomías a continuación:

Una interesante aportación sobre las *distintas formas de entender la alfabetización* es la que hace Wells (1987). Este autor propone una taxonomía de cuatro niveles — representativo, funcional, informativo y epistémico— derivada de sus observaciones de estas ideas en los profesores, y que representan las distintas definiciones operativas que se plantean en educación acerca de la alfabetización. Las diferencias entre estos cuatro niveles se basan en las distintas formas de considerar las relaciones entre escritura y habla, por una parte, y entre escritura y pensamiento, por otra. En cada una de ellas se pone el acento en distintos procesos en el fenómeno de la adquisición de la lecto-escritura.

Un primer nivel de la alfabetización sería el *representativo*. Aquí, el énfasis se pone en las características superficiales del código en sí mismo. La alfabetización, en este nivel, consistiría simplemente en la adquisición de las habilidades de codificación y decodificación del lenguaje escrito, cuya única diferencia con el lenguaje oral estaría en el canal de comunicación. Es decir, en este nivel se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral a un código distinto al fonológico.

En el segundo nivel, el *funcional*, el énfasis se pone en los usos del lenguaje escrito en la comunicación interpersonal. Estar alfabetizado supone ser capaz de enfrentarse a las demandas cotidianas que impone el lenguaje escrito en una sociedad dada. Aunque en este nivel se acepte la importancia del nivel representativo, se hace hincapié en que la forma del lenguaje escrito cambia dependiendo del contexto social en que se presenta, por lo que se considera importante instruir al niño en habilidades de lectura y escritura en situaciones diversas y significativas.

El tercer nivel es el *informativo*, en el cual se destaca la función del lenguaje escrito como transmisor de conocimiento. Se da prioridad a la lectura, siendo la escritura un medio para registrar lo que se ha aprendido y para demostrar este aprendizaje a otros (en un examen, por ejemplo). Se asume que los problemas que pueda tener el sujeto se relacionarán más con el contenido de los textos que con los procesos de interpretación o composición. Por lo tanto, en este nivel, el énfasis se sitúa en la posibilidad que brinda la lectura para acceder al conocimiento.

Por último, el nivel *epistémico* supera a los anteriores en el sentido de que, además de considerar la alfabetización como un modo distinto de comunicación, se piensa que aporta una nueva forma de pensar, una herramienta para actuar sobre el conocimiento y transformarlo. Para Wells «*desde un punto de vista curricular, la alfabetización es tanto*

una forma de usar el lenguaje como una forma de pensar, y las aptitudes a fomentar son la creatividad, la exploración y la evaluación crítica» (Martín, 1995).

Respecto de la evaluación, éstas se programarán de acuerdo a los mismos estándares. Es importante notar que debe existir una diferenciación de metodologías y contenidos en el Plan de Alfabetización respecto de otras estrategias y prácticas pedagógicas propias de la enseñanza de la disciplina (idioma inglés) que permita que los alumnos puedan demostrar sus competencias reales y también sus debilidades sin temor a ser reprobados o a ser discriminados por los estudiantes más aventajados y por los mismos profesores. Los ritmos del Plan los deben marcar los alumnos más desventajados, no los más competentes.

Los estándares de alfabetización digital (en contexto académico) son mucho más fáciles de conseguir y aplicar. Habitualmente los especialistas en informática tienen claridad respecto de ellos. Pero en este caso no bastan los estándares sólo del ámbito de las TIC's, sino también los provenientes del uso de la información relevante en el ámbito de la disciplina y de la investigación educativa y didáctica en general. Los estudiantes suelen poseer habilidades propias de los nativos digitales para el manejo de la TIC's. En cambio, es más complejo su dominio de instrumentos que les permitan buscar, clasificar, discriminar y utilizar información clave y relevante sobre los diversos temas de su disciplina. Los estándares deberán incluir también (y sobre todo) estos aspectos.

Respecto del alcance del Plan, tal como lo hemos insinuado antes, no debería sobrepasar los límites propios de un plan de esta naturaleza. Su objetivo es sentar las bases metacognitivas de los aprendizajes propios de la disciplina, y no se debe ceder a la tentación de sobrepasar esos objetivos sin una debida evaluación. Con ello se evita el riesgo de que el Plan pase a formar parte de la malla regular de la carrera. Los objetivos deben ser, pues, bastante modestos en su alcance: no más allá de los estándares iniciales del lenguaje escrito y oral, y los primeros niveles ALTE necesarios para el aprendizaje efectivo del idioma inglés.

3.4. Los recursos docentes de acuerdo al tipo de competencias a desarrollar

En coherencia con las exigencias y metas, aprendizajes esperados o estándares, se debe seleccionar al equipo docente del Plan de Alfabetización. Es probable que para el aprendizaje del idioma extranjero no sea necesario recurrir a docentes de otras disciplinas, pero sí lo será, por ejemplo, para aspectos relativos al manejo de la lengua materna (escrita y oralmente) en contexto académico propio de su disciplina y de la pedagogía.

De todos modos se puede sugerir que el personal docente que trabaje en el Plan de Apoyo o Alfabetización sea inducido y capacitado de manera especial en los siguientes aspectos:

- Renovación de las prácticas pedagógicas de acuerdo a la formación con enfoque en competencias.
- Conocimiento de los grupos de estudiantes que guiará en el proceso. Se recomienda que conozca los estudios de origen y/o procedencia de los estudiantes.
- Confección de *Syllabus* de programas de Primer Año de Carrera
- Seguimiento y monitoreo de los progresos cualitativos de los estudiantes en el área de apoyo o alfabetización que atiende.
- Focalización de esfuerzos pedagógicos en las *brechas* detectadas.

Otras sugerencias generales son las siguientes:

- Procurar que existan académicos docentes de idioma inglés especializados en *writing* para primeros años.
- Académicos especializados en producción de textos generales y disciplinarios en español para procesos de inducción académica.
- Estudiar la factibilidad de contratar personal docente especializado por parte de las universidades.
- Establecimientos de sistema de mentorazgo y/o tutoría especialmente para los primeros dos años de carrera.

Bibliografía de referencia

- Academic Senate for California Community Colleges, S. (2002). Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Retrieved from ERIC database.
- Booker, D., & University of South Australia, U. (1999). *Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the National Information Literacy Conference Conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group (4th, Adelaide, Australia, December 3-5, 1999)*. Retrieved from ERIC database.
- Caldera, R. – Bermúdez, A. (2007) *Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos*. EDUCERE Año 11, N° 37 Abril-Mayo-Junio 2007. Trujillo, Venezuela.
- Carlino, P. (2002) *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. CONICET-UNSAM, Buenos Aires.
- Cohen, E. – Martínez, R. – Tapia, L. – Medina, A. (1998) *Metodologías para el análisis de la gestión de programas sociales*. Serie Políticas Sociales 25. CEPAL, Santiago de Chile.
- Dupuis, E. (1997). The Information Literacy Challenge: Addressing the Changing Needs of Our Students through Our Programs. *Internet Reference Services Quarterly*, 2(2-3), 93-111. Retrieved from ERIC database.
- López G.- Arciniegas, E. (s/f) *La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Martín, B. (1995) *Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Madrid.
- Moyano, E. (2004) *La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario*. Revista Texturas. Año 4 n° 4. Santa Fe. Argentina.
- Nigro, P. (2006) *Leer y escribir en la Universidad. Propuestas de articulación con la Escuela Media*. Educación y Educadores, vol. 9, n° 002. Cundinamarca, Colombia.
- Orphan, S. (2007). Trinity Univ. adopts initiative to enhance info lit and student learning. *College & Research Libraries News*, 68(7), 416. Retrieved from Academic Search Premier database.
- Padilla, C. (2007) *Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*. Cátedra UNESCO, Tucumán. Argentina.

Patterson Lorenzetti, J. (2007). Developing a Financial Literacy Program at Suffolk University Law School. *Recruitment & Retention in Higher Education*, 21(11), 4-6. Retrieved from Academic Search Premier database.

Segura, M – Kalman, L. (s/f) *La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria*. México.

Taylor, S., & Sobel, D. (2003). Rich Contexts to Emphasize Social Justice in Teacher Education: Curriculum and Pedagogy in Professional Development Schools. *Equity & Excellence in Education*, 36(3), 249-258. Retrieved from Academic Search Premier database.

Vásquez, A. (2005) *¿Alfabetización en la Universidad?* Universidad de Río Cuarto. Argentina.