

Reading and Writing in Higher Learning: state of progress on a structural problem

Castillero, Antonio

Antonio Castillero
castillero.antonio@gmail.com
Docencia Superior, Panamá

Acción y Reflexión Educativa
Universidad de Panamá, Panamá
ISSN: 1563-2911
ISSN-e: 2644-3775
Periodicidad: Anual
núm. 44, 2019
revista.icaese@up.ac.pa

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/226955008/index.html>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Resumen: Este escrito pretende discutir la problemática de la lectura y de la escritura, en la educación superior, pero elevando la reflexión a un nivel teórico que procura mostrar las dificultades que tenemos las personas para comunicarnos por la vía oral o escrita que tienen lugar fuera del entorno escolar, y que se inicia mucho antes de que los jóvenes alcancen el nivel universitario. Desde esta perspectiva, en este artículo se presentan y describen algunas de las consecuencias que confrontan los estudiantes al no contar con las competencias que exige el nivel superior para tener éxito en los estudios, dado que en esta etapa se requiere de un tipo de lectura y escritura académica que no se corresponde con la que se enseña en la educación primaria y media.

Palabras clave: Lengua, lenguaje, habla, Educación Superior, lectura y escritura académica, competencia lingüística.

Abstract: This paper aims at discussing the problem of reading and writing, in higher education, but raising reflection at a theoretical level that seeks to uncover the difficulties people have in communicating orally or in writing, which takes place outside the school environment, and that starts long before youngsters reach the university level. In this light, this article includes and describes some of the consequences faced by students for not having the skills required at higher learning level to be successful in their studies, since this stage requires a type of reading and academic writing that does not match the one taught in primary and secondary education.

Keywords: Language, speech, higher education, academic reading and writing, linguistic competence.

INTRODUCCIÓN

Los problemas que suceden en el sistema educativo, respecto de las profundas deficiencias con la escritura, también se expresan en el nivel de educación superior, en el que la investigación sobre esos procesos carece de una larga tradición.

No obstante, la situación general a la que hacemos referencia es que en el nivel de educación superior, según Carlino (2007), desde los inicios de este siglo XXI, es posible identificar algunas líneas de investigación acerca de las competencias que tienen los estudiantes en lectura y escritura. La autora expresa que son diversos los enfoques y aspectos por los que se ha transitado, tales como: los procesos cognitivos de quien

escribe, la incidencia del contexto en la producción escrita, y más recientemente el interés por las culturas institucionales, enfoque en el que se considera a la escritura como una práctica académica.

Es obvio que tal diversidad de enfoques genera un conocimiento fragmentado sobre la escritura que, de alguna manera, requiere de una integración, que facilite encontrar las relaciones entre los ejes de las investigaciones. Esta es una tarea pendiente.

Según Carlino (2007), los estudios mencionados concluyen que hay diferencias sustanciales entre la forma en que la universidad y la educación media enfocan el uso de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas. Esta situación la sintetiza de esta manera.

Es infrecuente la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados, e insuficiente la orientación dada a los alumnos cuando escriben, en virtud de que se considera natural lo que, en cambio, son modos discursivos propios de cada disciplina. Este hecho pareciera contribuir al fracaso y desgranamiento de los estudiantes que provienen de familias alejadas de las culturas académicas (p. 181).

Aunque pareciera que es necesario prestar más atención a los problemas que genera la falta de competencia en la escritura en la universidad, algunos países muestran un interés creciente por investigar acerca de la situación de la escritura en ese nivel. Por ejemplo, un estudio acerca de las publicaciones en Revistas Científicas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia mostró que, del total de 1058 artículos publicados, solo 7.7% fueron dedicados a la escritura en el nivel superior (Navarro, Ávila Reyes & Tapia-Ladino, 2016).

En México, por ejemplo, en una publicación reciente coordinada por Espino Datsisra y Barrón Tirado (2017), se incluyó un conjunto de textos cuyo propósito, es: "...dejar de lado las visiones reduccionistas y mecánicas de la lectura y la escritura, y dar cabida a un punto de vista epistémico en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de un saber propio" (p.9). Hay que aclarar que, en el nivel universitario, ese tema también ha sido investigado antes por diferentes autores, (Carlino, 2005; Casanny, 2006; Capomagi, 2013, por ejemplo).

En términos generales, lo que queda claro en tales publicaciones es que, en este nivel, las deficiencias en la escritura son más notables, entre otras, por estas dos razones:

La primera tiene que ver con el tipo de escritura que se exige en la universidad, y las particularidades propias de cada uno de los campos disciplinarios a los que se refieren las asignaturas en las distintas especialidades. La segunda de esas razones es que la historia de la escritura en el nivel superior, muestra un vacío generalizado, que recién ha comenzado a llenarse debido a que durante los últimos veinte años, ha aumentado la realización de investigaciones y la elaboración de propuestas para atender esa problemática, tal como lo describen diversos autores (Carlino (2007), Báñales Faz; Castelló Badía; y Vega López (2016).

Todo esto considerando el carácter contextual y el reconocimiento de la importancia de utilizar un enfoque novedoso para la comprensión de la problemática de la escritura académica, y la necesidad de que se enseñe a escribir a lo largo de todo el currículum en la educación superior.

En Panamá, esa línea de trabajo se ha comenzado a desarrollar mediante la creación del Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (CELAUP). Este Centro tiene como propósito "la investigación y la formación especializada en áreas de lectura y escritura disciplinar de los profesores y estudiantes de las unidades académicas de la Universidad de Panamá" (Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá, 2017).

En este Centro se atiende la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, además de programas de maestría del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades. Esto puede considerarse un punto de quiebre en el tratamiento que se hace de los problemas que tienen los estudiantes no solo al ingreso, sino a lo largo de sus estudios universitarios. Pero también a mediano y largo plazo, del mismo modo, que en el nivel de educación media.

Un ejemplo de la situación deficitaria en el manejo de la comprensión lectora lo constituyen los resultados de la Prueba de Capacidades Académicas (PCA), que forma parte del sistema de ingreso a la Universidad de Panamá.

En el lapso de 2010 a 2016 se presentaron a la PCA más de noventa mil estudiantes a quienes se les evaluó en léxico, comprensión de lectura y redacción. En ninguno de los tres aspectos evaluados, los estudiantes lograron más de 58% de respuestas correctas, incluidos todos los resultados del período. Esto es un indicador evidente, que mostró que, durante su permanencia en el sistema educativo, previo al ingreso a la universidad, los estudiantes no han logrado un aprendizaje satisfactorio de la lectura y la escritura.

Por otra parte, un análisis histórico de las estadísticas de ingreso y graduación, del período comprendido entre el 2010 y el 2016 muestra que cinco años después, el porcentaje de graduados es muy bajo (Universidad de Panamá, 2016). En efecto, si se toma la referencia del año 2008, para ese cálculo, y utilizando como supuesto que la duración de carreras es de cuatro a cinco años, una vez cumplido ese período, los graduados con relación al primer ingreso, no sobrepasa el 14%.

Ambos datos (ingreso y graduación) son indicadores en los que hay muchas probabilidades de que los problemas de los estudiantes con la lectura y la escritura sean factores muy poderosos que pueden contribuir a explicar los resultados descritos.

Las evidencias mencionadas acerca de lo poco que lograron los estudiantes panameños en los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos, así como en las pruebas PISA, pueden servir como referentes predictivos de los déficits en la lectura y la escritura en el nivel superior. Esto indica que las lecciones de la experiencia deberían sistematizarse, y con ello, encontrar algunas respuestas necesarias que contribuyan a disminuir la brecha entre los que tienen éxito escolar y los que presumiblemente tardan más, o son expulsados del sistema educativo por su bajo rendimiento en los estudios universitarios. Pero además, los resultados están sugiriendo cuándo debe iniciarse el trabajo orientado a que los estudiantes logren desarrollar las competencias que requieren la lectura y la escritura académica.

A partir de la situación descrita, (que se expresa en los dos extremos del sistema educativo: Educación Básica y la Universidad), es posible esbozar algunos interrogantes cuyas respuestas pueden obtenerse mediante el desarrollo de líneas de investigación constituidas para ese propósito.

Las líneas que siguen tienen el objetivo de contribuir a plantear algunas ideas que pueden ayudar a aumentar el interés por ampliar y profundizar en la búsqueda de explicaciones sustentadas acerca de cómo afecta el uso del lenguaje en los procesos de aprendizajes, orientados por la escuela en los diferentes niveles del sistema educativo, incluido el nivel superior universitario.

¿Por qué es tan difícil aprender a leer y a escribir?

Para quienes estamos inmersos en un universo en el que leer y escribir forman parte de lo cotidiano, no es común detenerse a pensar sobre las dificultades que enfrentamos, ¿cuándo correspondió aprender a utilizar esos dos procesos?

No es frecuente que reflexionemos acerca de cómo es posible que podamos hablar; como si no existieran relaciones entre el habla la escritura y la lectura; pero de igual manera, tampoco o, casi nunca intentamos responder a este interrogante: ¿Por qué pensamos? Es decir, que damos por hecho que todos somos capaces de pensar, hablar, escribir y leer, no importa el lugar en el que nos encontremos, ya que es natural que ocurra ese aprendizaje en un entorno social.

No corresponde a este escrito dar respuestas acerca de la compleja naturaleza de esos conocimientos; sin embargo, muchos autores se han ocupado de ello desde diferentes disciplinas; pero lo cierto es que no hay una respuesta definitiva. En lo que sí parece no haber dudas es que todas esas habilidades son parte de un proceso más complejo que está en la base de ellas: nuestra capacidad para aprender.

Sin embargo, aunque podría afirmarse que el pensamiento y el lenguaje van de la mano, y que estas se adquieren en un entorno natural, es decir, porque tenemos un equipamiento biológico y un entorno social que lo favorecen, los otros dos son, leer y escribir, ellas no tienen esas características, pues son técnicas arbitrarias completamente artificiales. Esto, sin disminuir su carácter de procesos cognitivos, y no meros instrumentos o herramientas para comunicarnos. De ahí que hoy las investigaciones sobre la escritura se ocupen de confirmar el valor epistémico de la escritura y de la lectura. Desde esta perspectiva la competencia

en el manejo del código escrito y la lectura, le permiten a las personas utilizar ese conocimiento no sólo para el análisis crítico de los textos, sino también para producir conocimientos (Carlino, 2005; Solé, 2008; Castello, 2009).

Consideradas de esta forma, ambos procesos se refieren a un cierto tipo de aprendizaje, y a una enseñanza específica, que mayoritariamente se le atribuye a la escuela. No solo por su carácter masivo, sino también porque los sistemas educativos cuentan con personas que reciben formación y capacitación para ocuparse expresamente de esa tarea; y no puede ocultarse que esa institución ha cumplido históricamente con dicho cometido. No obstante los logros obtenidos, éstos vienen demostrando que no son extensivos a todos los que transitan por el sistema educativo.

En efecto, investigaciones y estudios realizados en diferentes lugares del mundo muestran que muchas personas no logran aprender a escribir y a leer; o aprenden sólo aspectos instrumentales de esos sistemas de comunicación. En el contexto escolar las consecuencias se traducen en abandono, bajo rendimiento, fracasos, dilación en la terminación de los diferentes ciclos escolares o deserción definitiva del sistema.

Todo esto con las consecuencias económicas, culturales, sociales y educativas que tal situación genera. Sin embargo, lo que no queda suficientemente claro es por qué se mantiene esa situación. En Panamá, puede decirse que desde hace varias décadas se mantiene la proporción de fracasos en la asignatura de español, principalmente en primero y segundo grados, en donde suman más del 40% del total de las deficiencias en la etapa de educación primaria.

Si tenemos la capacidad para hablar, ¿por qué ocurre que es tan difícil escribir? Para empezar, podríamos reiterar que no existe una continuidad mecánica entre el pensamiento, los sonidos y las grafías con las que representamos las palabras.

Hablar para escribir

Tal como lo plantearon hace varias décadas Ferreiro y Teberosky (1979), la apropiación del sistema de escritura, es una tarea que resulta muy difícil para más niños de lo que corrientemente se cree. Las causas son diversas, pero lo que sí es cierto, es que una de las más importantes se refiere a no tener idea de lo que significan los grafismos que “representan” las palabras que pronunciamos, independientemente del contexto en que se escuchan. De ahí puede inferirse que mientras menos palabras posean los niños, más arduo será el esfuerzo por tratar de encontrar sentido a dichos grafismos. Esto es importante ya que significa que este grupo estará en desventaja, frente a otros que viven en un entorno cultural enriquecido, es decir poseen un vocabulario que le pondrá en mejores condiciones para utilizar aquellas grafías para “decir algo”.

Hablar no es fácil. Los niños lo aprenden en su primer entorno sociocultural, la familia. Pero el segundo, la escuela, plantea situaciones y problemas para el habla que no se parecen a lo que los niños traen a esta institución; es decir la escuela no parte de lo cotidiano para que los chicos establezcan una primera relación entre el sonido y su representación gráfica. Esta situación se repite al momento en que los estudiantes ingresan en los estudios superiores universitarios

Me parece que no tenemos idea cercana de cómo fue que llegamos a construir palabras; es decir, emitir unos sonidos, unirlos para referirlos a algo, que supongo fueron objetos que podían representarse en nuestra imaginación y, además, cuyo significado pudiera ser compartido.

Pero es todavía una tarea mayúscula intentar comprender cómo fue que también llegamos a transmitir ideas cada vez más complejas con esos mismos sonidos; es muy evidente que éstos no se parecen a las palabras. Si es así, podría ser, entonces, que la clave para la adquisición del lenguaje oral es la sintonía cognitiva que se establece entre los seres humanos cuando nos valemos de esa forma de la comunicación para compartir significados dentro de un determinado contexto.

Los seres que ahora llamamos primitivos, seguramente comenzaron a emitir sonidos que fueron utilizando para referirse a objetos, animales, plantas, lugares o a otros de su grupo; y quizás en esa tarea también logró nombrarse a sí mismo, asumiendo una identidad que lo diferenció de los demás.

Pero, además, ese proceso también reafirmó su pertenencia a un grupo humano con características similares.

Lo que no sabemos es cuándo comenzaron a dar algún significado a esas emisiones estableciendo los primeros indicios de una comunicación que fueron perfeccionando con el paso de tiempo en un largo proceso. Bickerton (2009) propone que el origen de ese salto cualitativo se produjo nada menos que alrededor de hace quinientos millones de años.

Aunque de este tema se han ocupado numerosos investigadores, no hay posibilidades de saber con certeza cuánto tiempo se requirió para todo esto; es decir para que pudiéramos contar con un sistema de comunicación oral, claro ejemplo de un proceso constructivo, en donde el cerebro juega un papel central, ya que no basta con tener un aparato fonador; pues la mayoría de los animales lo tienen, pero no hablan, aunque sí tienen sistemas de comunicación.

Los primeros humanos debieron asignarle un nombre a todo lo que tenían a su alrededor; pero no solo eso, también tuvieron que crear estrategias y mecanismos para almacenar la información en su cerebro, transformarla, recuperarla y utilizarla cuando era necesario.

Desde otro punto de vista, en una conferencia ofrecida a especialistas de la informática acerca de las nuevas tecnologías y la revolución cultural y cognitiva, el filósofo francés Michel Serres (2018), describió con mucha claridad el papel del cerebro en todo ese proceso destacando su gran capacidad para recibir, almacenar y procesar miles de datos, transformándolos en información, así como para recuperarla y transmitirla. Su planteamiento ilustra lo que él denomina el estadio oral, en que el soporte de la información y todo su procesamiento eran el cuerpo y el cerebro. Soporte y mensaje eran una unidad. No hay que perder de vista eso, pues su ruptura provocaría un cambio vital para el devenir de la humanidad.

No hay explicaciones categóricas acerca de por qué los homínidos crearon un lenguaje oral; pero con lo que sí podemos contar es con diferentes teorías que procuran una explicación convincente de ese hecho. Una de las más recientes y discutidas es quienes sostienen que esa posibilidad obedece a un instinto como ha propuesto Steven Pinker (1995), para quien hablar es el resultado de un proceso evolutivo que modificó el cerebro, y que en gran medida puede explicarse por la herencia genética y la evolución.

Estas afirmaciones han sido criticadas; sin embargo, han contribuido a abrir nuevas líneas de investigación sobre el enigma del lenguaje. La explicación de este científico acerca del lenguaje está orientada a conocer cómo es que funciona y cómo es aprendido por los niños; de qué manera cambia, cual es el proceso de elaboración que ocurre en el cerebro y en qué forma evoluciona.

Ciertamente el soporte orgánico y funcional no es suficiente para inventar el lenguaje, ya que el entorno social es un factor esencial para concretar esa posibilidad; y esto es fundamental para el aprendizaje. En apoyo a la posición de Pinker, hoy la ciencia ha demostrado que existe un gen, identificado como FOXP2, cuya secuencia, especial en nosotros, permitió a lo largo de 200,000 años que contáramos con una estructura claramente conformada en el cerebro, durante un largo proceso evolutivo, principalmente dinamizada en el área de Broca.

No obstante, también este hallazgo es objetado por cuanto no es suficiente para explicar definitivamente cómo fue que logramos hablar. En ese sentido, no hay que pasar por alto, que muchísimos grupos humanos en diferentes partes del mundo crearon sistemas parecidos de comunicación oral que, según la UNESCO, aún subsisten después de siete mil años.

Sobre este aspecto de la diferenciación lingüística, la organización TED difundió en noviembre de 2017, una conferencia en la que Lera Borodotsky, explicaba parte de los hallazgos de las investigaciones que realiza acerca del lenguaje oral. Esta científica canadiense sostiene que el lenguaje modela el pensamiento, y que la manera de “leer” el mundo está estrechamente ligada al lenguaje. En otras palabras, la investigación ha mostrado que en efecto, personas de diferentes latitudes, pueden percibir la direccionalidad de un modo distinto al que estamos acostumbrados; reconocen un amplio abanico de tonos de un mismo color, o no

pueden hacerlo porque no tienen una palabra para nombrarlos, así mismo, puede ocurrir que no contar con una palabra para nombrar los números, les dificulte realizar operaciones matemáticas complejas.

Pero que exista la lengua, y que la usemos en todo el mundo para comunicar pensamientos, sentimientos y cualquier otra información, plantea un problema a los investigadores interesados en saber por qué hablamos. No sólo en cuanto su origen, sino también a la forma en que cada lengua evolucionó o por qué aún se conservan, en gran medida, en su versión original.

También se ocuparon de ese problema Robert Berwick y Noam Chomsky (2016) quienes publicaron el libro titulado *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Aquí los autores sostienen que, desde la época de Galileo, era preocupación de los científicos explicar cómo era posible que con unos cuantos sonidos fuéramos capaces de comunicar nuestro pensamiento sobre lo que vemos, escuchamos o sentimos, sin que esas construcciones tuvieran nada que ver con sus referentes.

Esto es fácil de comprobar si observamos las diferencias entre la figura de un animal, la representación que hacemos de éste en nuestra mente y los sonidos que utilizamos para nombrarlo. No existe ninguna similitud. Esta particularidad debería ser considerada en el entorno escolar ya que no vale pedir a los niños que aprendan con facilidad algo que a la humanidad le tomo un largo período, y fue el resultado de un complejo proceso que, de acuerdo con lo que plantean diferentes autores, generó circuitos neuronales que no estaban presentes en la anatomía del cerebro.

En lo que sigue se describen algunos de los aspectos que pueden servir de puntos focales para una discusión acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Aprender a hablar no es fácil. Guardadas las proporciones, hoy todos los niños deben realizar ese proceso constructivo de aprendizaje que le permite utilizar sonidos articulados para formar palabras, y de cuyo significado dependerá del entorno sociocultural en el que crece, como bien se desprende de los planteamientos de Vygotsky (1981).

Por lo tanto, el ingreso de los niños al primer grado de la Educación Básica está precedido de un proceso, de por lo menos 6 años durante los cuales adquirió plenamente el uso de la lengua.

No hay que perder de vista la observación anterior puesto que, así como los primeros humanos no aprendieron simplemente por imitación, sino mediante un proceso de construcción de los significados, tampoco los niños pueden hacerlo de otro modo. De ahí que no vale pedirles a ellos que aprendan a “hablar”, repitiendo “discursos” sin sentido. Esto es, que la reproducción de un contenido no dice nada respecto de la capacidad del sujeto para elaborar un discurso propio.

Tampoco hay que pasar por alto que los niños que llegan a la escuela sin un bagaje lingüístico enriquecido por su entorno inmediato seguramente tendrán más dificultades para aprender, no sólo para enriquecer su lenguaje, sino también para aprender a escribirlo.

El problema para los otros niveles del sistema es que el lenguaje influye en la forma en que percibimos el mundo, como sostiene Borodostsky (2017). Así, el arrastre de la incompetencia lingüística durante la escolaridad previa a la universidad se convierte en un problema de aprendizaje en el nivel superior puesto que en este caso, se trata de un lenguaje específico para los distintos campos del conocimiento; es decir, un lenguaje académico. Esta situación hace que una proporción de estudiantes enfrente dificultades semejantes a las que tuvieron al inicio de su escolaridad, puesto que el lenguaje en la escuela no es igual al que se usa cotidianamente.

En Panamá, el análisis de los programas de español de primero y segundo grado de la etapa primaria de la Educación Básica General, muestra que se ofrecen pocas oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de las capacidades de la expresión oral. Así, términos como hablar, expresarse, decir, explicar, corrección del lenguaje y otras asociadas al dominio de esta habilidad, no aparecen, o su presencia es muy esporádica en los distintos componentes de los programas oficiales (MEDUCA, 2014).

Este es un factor que puede afectar negativamente el desarrollo de la expresión oral. Pero esto es sólo un aparte del problema. Las deficiencias no superadas en el lenguaje oral en los niveles de educación básica y

media, también se reflejan en la educación superior universitaria, donde es fácil observar las dificultades que tienen los estudiantes cuando les corresponde hacer presentaciones en forma oral.

Además, es fácil comprobar que este aspecto es poco atendido en este último nivel educativo; presumiblemente porque se da por descontado el manejo correcto del lenguaje; esta situación es más complicada puesto que ahora se trata del lenguaje académico. Sin embargo, no hay muchas evidencias de que los estudiantes lleguen a la universidad con esa competencia. Además, no parece que durante los estudios en este nivel se muestren acciones sistemáticas, que desde cada asignatura contribuyan a que los estudiantes logren manejar con propiedad el lenguaje académico.

Esta afirmación surge del análisis de los programas de asignatura de las carreras de Español y Psicología en la Universidad de Panamá, realizado en 2017 y 2018. En los documentos se puede observar que aunque el uso correcto del lenguaje oral aparece enunciado como una competencia, son escasas las oportunidades de mejorar este aprendizaje ya que el objetivo enunciado no se concreta con claridad en las actividades; esto es, hay poca presencia de situaciones organizadas específicamente para tal fin. Sin embargo, la reciente creación del Centro para la Lectura y la Escritura Académica (CELAUP) en la Facultad de Humanidades es un claro indicio de que en adelante se augura una mayor atención a esa problemática a nivel institucional, como ya se ha señalado.

La representación del habla: La escritura

Si nuestro equipamiento biológico nos permitió contar con la lengua (sistema de comunicación), el habla y la creación de un lenguaje, esto no indica que podamos transcribirlo fácilmente a otro sistema. El habla produce sonidos a los que, gracias a un proceso intelectual configurado por el cerebro, nosotros le damos un significado. Pero eso no indica nada acerca de la forma de representación gráfica, es decir los signos con los que transformamos los sonidos para compartirllos o guardarlos y darle un carácter más permanente. En otras palabras, contar con un alfabeto.

Podríamos pensar que nuestro sistema de representación del lenguaje oral es complicado, que es difícil transformar nuestros pensamientos en palabras, y luego por otros procesos interpretarlas, solo observemos las grafías que se utilizan en otros lares. Por ejemplo, para escribir en árabe, en hindi o en camboyano, que tiene 72 letras de las cuales 32 son vocales.

Hay suficiente evidencia para afirmar que aún no se tiene seguridad acerca del origen de la escritura; es decir dónde y cuándo exactamente los seres humanos comenzaron a darle un cierto valor de representación a los sonidos con unas grafías. Tampoco hay una explicación suficiente acerca de por qué existen alrededor tantas formas distintas de representar las múltiples lenguas que tienen escritura. Pero en cualquiera de ellos las grafías organizadas remiten a un significado y tienen el propósito de compartirlo con otros hablantes; de esto se sigue, que es necesario aprender cómo se hace esto. Las dificultades para lograrlo están en relación directa con las características del sistema de representación que se utilice; algunos son aparentemente más sencillos que otros que sólo con mirarlos se antojan de una gran complejidad.

Como ejemplo consideremos el alfabeto de la lengua española cuyas veintisiete letras que, dispuestas de una forma especial sirven para escribir con sentido, cualquier palabra o conjunto de ellas y compartir su significado con otras personas. Esas grafías que aparentemente son simples, por lo que parecieran fáciles de aprender y de combinar, palidecen frente a lo que se encuentra en otras latitudes en las que se utilizan más grafías, o cuyas formas son mucho más complicadas.

Esos ejemplos son más que suficientes para mostrar que dominar la complejidad de la escritura en cualquier entorno cultural es una tarea difícil. En el ámbito escolar, escribir requiere aprender y utilizar dichas grafías, reconocer el valor de las letras y cómo se usan para formar palabras, cuáles son los errores más comunes que cometen los niños, en que forma progresan en su aprendizaje del sistema de escritura, y saber cómo puede ayudárseles a que se apropien de sus características. Entonces, esto quiere decir que quien enseña debería conocer cuáles son las posibles causas que explican los fallos y las formas de ayudarlos a superarlos. Y para esto, es necesario el aporte de la investigación, previo el reconocimiento del problema.

Nuestro sistema de escritura tiene particularidades propias que no se parecen en absoluto ni a la forma en que hablamos, ni a lo que representan. Además, que de acuerdo con las investigaciones recientes acerca de cómo aprendemos a escribir (como ha explicado Dehaene (2014) que las características del sistema de escritura como objeto de conocimiento, del cual se ocuparon a profundidad los autores Ferreiro y Teberosky (1979)), que rara vez son atendidas en la escuela, como por ejemplo, la direccionalidad, los espacios entre las palabras, la extensión de éstas, entre otras; también puede ocurrir que no se ofrezca una atención sostenida y sistemática a lo largo del tránsito por los niveles del sistema educativo.

Eso quizás explicaría algunas de las dificultades de los estudiantes para aprender a distinguir esas diferencias y a superarlas desde el inicio de la escolaridad.

¿El que habla, escribe?

La habilidad para poder graficar el lenguaje oral, no indica necesariamente la comprensión del texto. Por consiguiente, la escritura debe entenderse como una capacidad para darle sentido a las grafías, produciendo un discurso coherente, que responda a las exigencias retóricas y semánticas que permiten la comunicación por esa vía.

No vale dar por aprendido el sistema, si cuando se utiliza lo que se grafica no pasa de ser más que una copia de un material escrito, o la memorización de un texto, pues esto no significa que se tenga el dominio del sistema, si lo que interesa es la comprensión de sus características para transmitir por esa vía un mensaje con significado. Por ello, si los estudiantes fallan en este aprendizaje, algún tipo de responsabilidad tiene la escuela en todos sus niveles.

Pero ese no es el único problema. Los trabajos realizados (por Ferreiro y Teberosky; Cassany; Carlino; y otros investigadores) muestran que en efecto, es el manejo del sistema de escritura el que permite a los estudiantes hacer algo distinto a la copia de textos; es decir, utilizarlo para hacer algo más que una mera reproducción de grafías. Y esto se observa en la capacidad de redacción, de expresar su pensamiento, los propios, mediante la escritura; y utilizarla como un instrumento para aprender. Y para lograr esto se requiere de un habla enriquecida.

Nuevamente surge una pregunta relacionada con la escuela: Si del habla no se sigue mecánicamente la escritura, ¿Por qué la escuela insiste en considerarla como una mera técnica de representación y no diferencia suficientemente las características de los textos favoreciendo ese tránsito del sonido a las grafías? Ante la respuesta, esto se complica cuando en la Universidad, los estudiantes se enfrentan a otro tipo de textos; es decir, a la escritura de textos académicos.

La lectura: Leer es interpretar el significado de las palabras escritas

En sentido amplio, aún antes de entrar a la escuela, los niños han aprendido a leer, pues son capaces de encontrar significados en lo que pueden observar a su alrededor; lo hacen utilizando sus diferentes sentidos. Y este concepto de lectura se aplica a diferentes contextos. Principalmente en las áreas urbanas, es fácil comprobar que los niños conocen a qué se refieren las imágenes y hacen “como que leen” las palabras que las acompañan.

Y así, pueden recorrer las páginas de un cuento supuestamente leyendo, lo que se dice bajo las imágenes. Y efectivamente saben a qué se están refiriendo. Claro que a esta aparente capacidad le precede una lectura del texto por otra persona que le trasmite el significado o lo que tendría que interpretar de las imágenes.

Aquí nos interesa la lectura que se hace sobre un texto, una composición, ya sea difundida mediante libros, diarios, revistas, etiquetas, anuncios, recetas de cocina o carteles, independientemente del soporte, ya sea barro, piedra, cuero papel, metal, cemento, plástico o una moderna pantalla de celular, Ipad o computadora. Para comprender lo que aparece en esos portadores de texto es necesario contar con otro tipo de capacidades y de conocimientos.

Leer es comprender el significado

Esta afirmación expresa la necesidad de poseer la competencia lingüística que nos permita interpretar las grafías que representan los sonidos con los que expresamos el habla; esto nos permite saber a qué se refiere un escrito. No hay lectura de ese tipo sin escritura.

Esta situación parece reproducirse en la enseñanza cuando los estudiantes pueden memorizar un texto y responder preguntas sin saber realmente cual es el significado o la interpretación correcta de lo que leen y responden. Esto es más grave en la universidad.

Leer no es descifrar, lo mismo que escribir no es copiar, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky, quienes desde los años setenta se han dedicado a estudiar los procesos de adquisición de la lengua escrita desde una perspectiva evolutiva. De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, leer es el resultado de la apropiación de la estructura de la lengua escrita entendida como un sistema, pero, además su aprendizaje exigirá proponer su estudio como un objeto de conocimiento.

Este logro requiere que los que se inician en la alfabetización, desde los primeros grados del nivel primario, transiten un proceso que les permita descubrir las particularidades de la escritura: direccionalidad, los espacios entre las palabras, la estructura de la palabra escrita, las sílabas, las letras, la concordancia entre el género y el número. Lo que podría denominarse los secretos de ese sistema de comunicación. Todo esto, será posible en la medida en que simultáneamente, los niños deben aprender a encontrar la correspondencia entre las grafías y el significado de las palabras que se escriben.

La escritura, o representación de una lengua, es un sistema simbólico complejo, totalmente artificial, cuya historia es muy larga, pero que no surgió al mismo tiempo que la lengua. Esta afirmación está ampliamente respaldada por los hallazgos de investigaciones mediante las que se encontraron evidencias de grafías diversas que utilizaron los homines sapiens para representar las palabras y comunicarse. Pero estos signos son muy posteriores al desarrollo de un lenguaje propiamente dicho, como ya lo plantearon Pinker y Goitia. Los estudiantes no tienen que recorrer ese largo camino.

El habla como una competencia individual, no es la lengua y tampoco es el lenguaje. En los tres casos, la escuela, incluida la universidad, debe ocuparse de que la primera sirva como base para las otras dos, para que los estudiantes puedan apropiarse del sistema de escritura. Esto requiere de un proceso de aprendizaje especial, que a la vez demanda una atención pedagógica pertinente. Sin estos recursos, el aprendizaje escolarizado resultará siempre más difícil.

En esa línea desde la neuroeducación se afirma que:

...el conocimiento del cerebro no permite prescribir un método único de enseñanza de la lectura. En cambio, la ciencia de la lectura es compatible con una gran libertad pedagógica, con estilos de enseñanza muy variados y con numerosos ejercicios que abren caminos a la imaginación de los maestros y los niños (Deheane, 2015, p. 16).

Como expresa el mismo autor, no cabría esperar que los maestros deriven de su práctica inmediata lo que es el resultado de un trabajo que ha tomado mucho tiempo a los científicos; y si se les considera a los primeros conocedores de lo que ocurre en las aulas, también corresponde ahora que se vuelvan “*expertos en la dinámica cerebral*”.

En esos enunciados se advierte que para enseñar a leer (y a escribir) hay que utilizar los métodos apropiados y, además, que esa tarea cuenta hoy con un soporte científico que permite conocer cómo funciona el órgano donde ocurren los procesos que hacen posible ese aprendizaje. Este aporte es un recurso novedoso e imprescindible para la enseñanza que a la vez se impone como contenido que no debe soslayarse en la formación de los docentes ni en las acciones de capacitación.

Posiblemente, con tales conocimientos la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años de la escolaridad, y su perfeccionamiento durante la permanencia en el sistema, hasta los estudios superiores universitarios, podrían mejorar los desproporcionados índices de fracasos escolares en Panamá, como en otros países de la región latinoamericana.

Con ello también cabría esperar que mejoren los resultados del aprendizaje, no solo el que ofrece la escuela, sino los que ocurren también fuera de ésta y que requieran de la lectura y de la escritura. Atender esto con la seriedad que merece es una tarea pendiente, mucho más si reconocemos el lugar privilegiado que esos aprendizajes tienen en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bañales Faz, G., Castelló Badía, M., & Vega López, N. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. (Primera edición)*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.
- Berwick, R. C. y Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Editorial Kairos
- Bickerton, D. (2009). *La lengua de Adán. Cómo los humanos hicieron el lenguaje, cómo el lenguaje hizo a los humanos (Primera edición)*. Nueva York: Hill & Wan.
- Borda Crespo, M. (2006) *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Editorial Argual.
- Borodotsky, Lera. (2017). *Cómo la lengua transforma el pensamiento TED [Video]*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?...
- Capomagi, D. (2013). *La escritura académica en el aula universitaria. [E-book] (Primera edición)*. Buenos Aires: Revista de Educación y Desarrollo, 25. Abril-junio de 2013.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad (Primera edición, Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). *Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente [E-book] (Primera edición, pp. 181-182)*. Buenos Aires: CONICET - Inst. de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? [E-book] (1st ed., pp. 1-7)*. Buenos Aires: CONICET. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-Bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carlino-que-nos-dicen-hoy-las-investigaciones-internacionalespdf-MznTA-articulo.pdf/>.
- Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), 355-381.
- Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (CELEAUP) (2017). Recuperado de <http://chhttp://celeaup.org/#eleaup.org/#/>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector (Segunda edición)*. Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores, S.A.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno
- Espino Datsira, S., y Barrón Tirado, C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro. (Primera edición)*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE.
- Ferreiro, E., Teberosby, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores. palabras. Barcelona: Editorial Taurus.
- Ministerio de Educación de la República de Panamá. (2014) *Programas Curriculares*. Recuperado de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios>
- Ministerio de Educación (2017). *Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016*. Gobierno de la República de Panamá. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001601878b2d53e1f4b65> <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent?compose=new/>
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje (Primera edición)*. Madrid: Alianza Editorial.

- Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas* Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. *Lenguaje*. N°42. Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/issue/view/479>
- Serres, M. (2018). *Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto/>
- Solé, I. (2005). *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria*. [Ebook] (Primera edición), pp. 329-347). *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, 3.
- TED (2014). *Cómo la lengua transforma el pensamiento* [Video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?...
- TimeForTruth (2018). J. Goitia. *La Arqueología del lenguaje 1/3* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=21Ro-OxWO-c/>
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje* (Primera edición). Buenos Aires: Editorial Pléyade.