

Lectura crítica y alfabetización académica en la universidad: una propuesta desde la asignatura Discursos Escritos, Universidad Nacional de Mar del Plata

*Critical Reading and Academic Literacy at University: a Proposal from
the Course Written Discourses, National University of Mar del Plata*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.002>

Geraldina Goñi

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-6894-9197>
geraldinagoni@mdp.edu.ar

Resumen

A pesar de haber estado históricamente atravesado por lógicas moderno/coloniales que tienden a despolitizar la lengua y su enseñanza, el campo de la enseñanza del inglés viene sufriendo varios embates en los últimos años. En este sentido, en el seno de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se han observado intentos por gestar prácticas que dejan de lado estas matrices de pensamiento en favor de lógicas ligadas al pensamiento crítico y a lo fronterizo. Tal es el caso de la asignatura Discursos Escritos, que a pesar de centrarse en el desarrollo de la lectura comprensiva, una de las cuatro macrohabilidades, también suscita formas otras de abordar el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Dada su ubicación en el primer año del Profesorado, reconocemos que este resulta un espacio adecuado para la inclusión de prácticas que favorezcan tanto la alfabetización académica como la adopción de una postura crítica por parte de los estudiantes en tanto docentes en formación y sujetos de derecho en una institución pública. En este contexto, entonces, el presente artículo es una invitación a re-pensar las prácticas de lectura académica en la universidad desde un anclaje crítico.

Palabras clave: Educación superior; ELT; lectura comprensiva; alfabetización académica; alfabetización crítica

Abstract

Despite being historically influenced by modern/colonial logics that tend to depoliticize language and its teaching, the field of English language teaching has been facing several challenges in recent years. In this sense, within the National University of Mar del Plata, there have been attempts to foster practices that set aside these matrices of thought in favor of approaches linked to critical and border thinking. This is the case with the course *Discursos Escritos* (Written Discourses) which, despite focusing on the development of reading comprehension –one of the four macro-skills– also encourages different ways of addressing the learning and teaching of English. Given its placement in the first year of the English Education Program, we recognize that this is a suitable space for including practices that promote both academic literacy and the adoption of a critical stance by students as future educators and rights holders in a public institution. In this context, this article is an invitation to re-think academic reading practices at the university from a critical perspective.

Keywords: higher education; ELT; reading comprehension; academic literacy; critical literacy

Introducción

Históricamente, el campo de la didáctica específica del inglés (“English Language Teaching”), de ahora en adelante ELT, ha estado atravesado por lógicas moderno/coloniales (Lander, 2001) que tendieron a despolitizar la lengua y su enseñanza (Baum, 2019). El inglés ha sido significado desde una aparente neutralidad, como un “medio para un fin”, una simple herramienta, o incluso una marca de prestigio en la comunidad académica. Esto se ha traducido en habituaciones (Ahmed, 2019) enfocadas en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, escritura y oralidad, y en la enseñanza de gramática y vocabulario (Richards, 2014). Sin embargo, en los últimos años, se observan esfuerzos por pensar la enseñanza de la lengua desde perspectivas otras, más conscientes de las implicancias políticas de su enseñanza y que hacen énfasis en las prácticas situadas y el aprendizaje intercultural (Kramsch, 2014; Baum, 2021). No obstante ello, la mayoría de

los enfoques, tanto de investigación como de enseñanza, carece de perspectiva crítica e intercultural.

El actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, vigente desde 1999 (Ordenanza de Consejo Superior 1366/03) y en proceso de cambio en la actualidad, no es ajeno a esta cuestión, sino que, por el contrario, manifiesta las tensiones y miradas diversas sobre la disciplina. Esto se evidencia su división en cuatro áreas: Habilidades Lingüísticas, Formación Docente, Fundamentos Lingüísticos y Cultural, las cuales cuentan con distinta carga horaria y relevancia dentro del currículum. Justamente, el área de Habilidades Lingüísticas, que apunta al desarrollo de las macro habilidades de la lengua inglesa ya mencionadas, es el que más prevalencia cuantitativa tiene, ocupando un 32,14 % de la carga horaria total superando al resto (Bergonzi Martínez y Goñi, 2023). Las asignaturas que conforman este espacio, a su vez, están distribuidas durante los 5 años de duración de la carrera, y cumplen un rol fundamental en el ingreso al Profesorado. Debido a la masividad en el acceso a la Universidad que tuvo lugar en las últimas décadas, las instituciones comenzaron a recibir estudiantes con trayectorias pedagógicas muy diversas (Litwin, 2006). Esto, sumado a la derogación de las limitaciones en el ingreso a las universidades, supuso la búsqueda de nuevas formas de atender a las necesidades del claustro. En este caso, el Profesorado de inglés se ha enfrentado a dificultades respecto de los niveles de competencia lingüística implícitamente necesarios para ingresar a la carrera. Como explica Claudia De Laurentis (2012), si bien el ingreso es irrestricto, existe una norma tácita que da por sentado que quienes se incorporan a la carrera, lo hacen con un nivel de dominio del idioma equivalente al B2 de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo. Para poder atender a esta problemática, se resolvió crear dos nuevas asignaturas propedéuticas que sirvieran de apoyo: Inglés Nivel Intermedio e Inglés Nivel Avanzado (INI e INA respectivamente). Los estudiantes, entonces, pueden ingresar a través de tres esquemas diferentes: cursando ambas asignaturas para luego de su aprobación, acceder al resto de las correspondientes al primer año, aprobando INI en mesa de final y cursando

INA o acreditando ambas a través de la instancia de final y luego de lo cual comenzará cursar el resto del trayecto de primer año. Se espera que quienes ingresen por este esquema, cursen la asignatura Discursos Escritos (IDE) durante su primer cuatrimestre en la universidad. Dada la prominencia que el desarrollo de las competencias lingüísticas tiene en el contexto del Profesorado de inglés y la disciplina en general, no es de extrañar que las tres asignaturas que estructuran el ingreso a la carrera pertenezcan a esta área.

Al ser espacios curriculares cursados por ingresantes, uno de los focos de INI, INA e IDE radica en la incorporación de estrategias y competencias relacionadas a la alfabetización académica. Esta, entendida como "proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (Carlino, 2013, p. 370) apunta al desarrollo de diversas habilidades de lectoescritura que favorezcan la inserción de los estudiantes en el ámbito universitario. Si bien el Plan de Estudios no cuenta con ninguna asignatura dedicada a este fin, muchas veces IDE cumple ese rol, lo que se evidencia en algunos de sus objetivos principales como propiciar que los estudiantes "incorporen conceptos y habilidades que sirvan de base para otras asignaturas del plan de estudios" y, al mismo tiempo "desarrollen sus propias técnicas de aprendizaje y diferentes tipos de procesamiento intelectual mientras leen con diferentes propósitos" (Green, 2023 p. 2). Sin embargo, y siguiendo la tendencia del campo disciplinar, el foco está puesto en los procesos cognitivos de los estudiantes y no tanto en una postura crítica respecto de su rol como sujetos de derecho dentro de una institución pública.

Desde el equipo de cátedra de IDE, reconocemos la necesidad de adoptar una postura crítica en los procesos de alfabetización y afiliación institucional. En palabras de Henry Giroux (2020), es crucial formar intelectuales transformadores que lean los textos desde el cuestionamiento y la interrogación más que desde un lugar pasivo y de conformidad. Es por eso que nos interesamos por indagar respecto de la enseñanza de la lectura y su rol en la alfabetización académica en la

asignatura para proponer la profundización de una perspectiva crítica de manera transversalizada. El presente artículo, que surge a partir de una investigación realizada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, propone una discusión sobre las potencialidades de la lectura crítica en los procesos de alfabetización académica en la universidad.

Antecedentes: Lectura en el marco de ELT

A partir de la irrupción del enfoque comunicativo en el mundo de la enseñanza de idiomas, durante varias décadas la enseñanza del inglés se ha estructurado en torno a las cuatro macrohabilidades: Escritura, Oralidad, Escucha y Lectura, siendo esta última predominante en las aulas con niveles de competencia lingüística menos avanzados (Marlina, 2018). Este enfoque, basado en la propuesta de Dell Hymes en torno a la competencia comunicativa, destaca los saberes de los hablantes para comunicarse en diversos contextos de manera apropiada y, de la mano de los enfoques psicocognitivos del aprendizaje (Thornbury, 2016), han contribuido a popularizar la enseñanza de habilidades o competencias en la lengua inglesa, en detrimento de la instrucción casi exclusiva de su gramática.

En este contexto, algunos expertos han definido a la lectura comprensiva como el proceso por el cual se le otorga sentido a un texto y cuyo propósito radica en lograr entendimiento general sobre lo que está allí descrito y no sólo comprender palabras u oraciones sueltas (Woolley, 2011). De acuerdo con Kirby (2007), la habilidad de comprender lo escrito fue desarrollada artificialmente por los humanos a partir de la aplicación de otras competencias como el habla o la escucha a otro tipo de estímulo, ya que el cerebro no evolucionó naturalmente para dicho fin. Si bien son numerosas las teorías e investigaciones en torno a los aspectos cognitivos del desarrollo de la lectura en lenguas extranjeras (véase, por ejemplo, Grabe & Stroller, 2013), pocas logran dar cuenta de las condiciones socioculturales que afectan al desarrollo de esta habilidad.

En esta línea, algunas corrientes proponen a la lectoescritura como una transacción. Como explica Louis Roseblatt, cada acto de lectura es un evento particular que implica a un lector en particular y que ocurre en un tiempo y contexto determinados. Según la autora, “el significado no está prefigurado de antemano ‘en’ el texto o ‘en’ el lector, si no que ocurre durante y a partir de la transacción lector-texto” (2018, p.455). En este sentido, resulta clave la adopción de una postura con respecto al texto que se lee. En otras palabras, el propósito, la situación y el bagaje lingüístico de quien lee afectan directamente la comprensión, ya que determinan y habilitan la posibilidad de interpretaciones y asociaciones.

A su vez, más allá de esfuerzos cognitivos implicados en la tarea de decodificar lo escrito, Gary Woolley (2014) destaca la influencia de las creencias culturales y valores del propio lector, su *teoría del mundo* en términos de Smith (2012) a la hora de ver, interpretar y finalmente comprender un texto. Al mismo tiempo, los expertos señalan la importancia del conocimiento de base o “enciclopedia del lector” con relación a los temas sobre los que se leen. Algunos autores llaman *schema* este tipo de saberes. Siguiendo a Bartlett (1932; 1958), un *schema* o esquema es una estructura de conocimiento que refiere a las propiedades tanto sustantivas como organizativas del conocimiento total de los estudiantes en relación con un campo temático determinado, o también en relación con lo más inmediato o relevante dentro de la estructura cognitiva (Ausubel, 1978). En suma, un esquema puede ser tanto un concepto o un conjunto de conceptos relacionados, es decir, puede tratarse de objetos, fenómenos o ideas. Esto es especialmente relevante cuando se intenta desarrollar la habilidad en otro idioma. Al respecto, William Grabe y Fredricka Stroller (2019) resaltan las marcadas diferencias que se presentan al momento de desarrollar la lectura en la lengua madre o nativa y en la lengua segunda o extranjera. Para los autores, además de recursos lingüísticos tales como vocabulario o el dominio de ciertas estructuras gramaticales, se necesita conocimiento respecto de la cultura de la que proviene el texto para poder realmente comprender lo que se lee en una lengua que no es la propia, por lo que, para los autores, la

comprensión lectora implica mucho más que decodificar la palabra escrita. En esta misma línea, numerosos autores proponen que el conocimiento del tema puede ser fundamental al leer textos en una lengua otra, especialmente en el ámbito académico. De acuerdo con Salager-Meyer (1991), el grado de comprensión lectora en una LO se puede predecir más fácilmente mediante criterios de familiaridad con el tema que mediante la competencia lingüística del estudiante o el nivel lingüístico del texto (en términos de simplificación sintáctica o de conocimiento explícito del vocabulario relacionado con el texto). Sin embargo, de acuerdo con Hudson (1988), esta variable disminuye con aquellos lectores con mayores niveles de competencia. En este contexto, la instrucción y la adquisición de estrategias que asistan al lector en el proceso resultan cruciales para el desarrollar la habilidad (Serravallo, 2021). En relación con esto, William Grabe (2014) destaca la importancia de la instrucción en vocabulario y estrategias metacognitivas de lectura que ayuden a los lectores en el proceso de comprensión.

Tal y como sucede en la disciplina en general, las investigaciones referidas a la comprensión lectora están mayormente abocadas a los aspectos cognitivos y lingüísticos relativos a esta competencia. Por un lado, muchos de los estudios se centran en la adquisición de vocabulario o la adquisición de ciertas estructuras gramaticales que asistan el proceso, mientras que otros se enfocan en el rol de la memoria durante de lectura. (Véase, por ejemplo, Kirschmann, Lenhard, & Suggate, 2021; Röthlisberger, Zangger, & Juska-Bacher, 2023). Al mismo tiempo, en los últimos años, en estas latitudes también se han realizado algunos estudios que se han interesado por los factores que mejoran la comprensión lectora de los alumnos (véase, por ejemplo, Vázquez y González, 2015). De acuerdo con Melina Porto, en muchas de las investigaciones sobre ELT en Argentina “se observan visiones de suficiencia centradas en la competencia lingüística y el hablante nativo como modelo, y la ausencia de cualquier referencia a perspectivas translingüales, multimodales y de alfabetización múltiple” (2023, p.161). Sumado a esto, podemos decir que son relativamente escasos los intentos de pensar las implicancias políticas de la lectura en una lengua extranjera.

Estos se sirven de los aportes del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1984) y las pedagogías críticas poscoloniales (Canagarajah, 2005) para pensar la postura del lector y los mensajes subliminales de los textos (Wallace, 2003; Wilson, 2016).

A pesar de ser poco frecuentes, en nuestro país ya ha habido intentos por pensar la lectura desde la criticidad. Por su parte, Enrique Basabe y Miriam Germani (2014) se interesaron en los modos en los que pueden articularse la lectura crítica y la alfabetización crítica en la lectura de textos literarios con futuros docentes. A su vez, a partir de un extenso relevamiento bibliográfico, Melina Porto (2023) destaca que una preocupación común en muchos estudios respecto de la Enseñanza del Inglés en Argentina es la necesidad de que se implementen pedagogías sensibles al contexto que no sólo revaloricen las prácticas sociales locales, sino que también brinden a los educadores recursos pedagógicos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Para la autora, estos estudios

deben verse como una señal de advertencia: ELT debe involucrarse en pedagogías que vayan más allá del aprendizaje superficial de la lengua. EFL debe verse como otra oportunidad en el plan de estudios para el desarrollo de la ciudadanía crítica, el plurilingüismo y el empoderamiento. Este cambio conceptual altamente complejo debe comenzar durante la formación inicial del docente (p.132).

Es evidente que, al igual que el campo de ELT, la enseñanza de las macrohabilidades –especialmente la lectura– está siendo cuestionada y (re)pensada desde perspectivas otras y, en consecuencia, los programas de formación de docentes de inglés se están viendo en la necesidad de acompañar estos cambios.

Alfabetización académica

A pesar de la extensa historia de las instituciones universitarias, fue hace relativamente poco que el campo de la educación comenzó a preguntarse por las prácticas de lectura y escritura propias de esta institución. Hace poco más de dos décadas, se acuñó el término *alfabetización académica*

para referirse al "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2003 p.410). Dicha noción que fue originalmente acuñada en inglés como *academic literacies* (Castelló, 2014) apunta al desarrollo de ciertas prácticas del lenguaje y modos de pensar propias de la academia.

Cuando abordamos estas cuestiones, es imposible dejar de lado las implicancias políticas, sociales y culturales que trajo consigo el ingreso masivo a las universidades, especialmente de aquellos que provienen de sectores que han sido excluidos por esta. Tal y como explica Vargas Franco (2020), hasta hace sólo algunas décadas, la educación superior universitaria había estado históricamente destinada a sectores provenientes de las élites que contaban con un capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) lo suficientemente similar al discurso académico como para significar un obstáculo mayor. Sin embargo, el ingreso de estudiantes provenientes de nuevos y diversos sectores -que no contaban con el mismo capital- puso de manifiesto la brecha existente entre los saberes y habilidades adquiridas durante el trayecto secundario, y los que se esperan al ingresar a la universidad. Como afirma Cassany (2006), la comprensión lectora y las habilidades de escritura no son competencias que se aprenden de una vez, si no que requieren práctica y uso en nuevas situaciones comunicativas.

En este sentido, pensar la alfabetización académica es también un gesto político-pedagógico ya que, como sostienen Pérez y Natale (2016), el desarrollo de la alfabetización académica puede ser un factor decisivo para la inclusión social en la educación superior. De acuerdo con numerosos estudios sobre el tema (Coronado, 2017; Felipe y Villanueva, 2018; Cabrera y Caruman, 2020; Cabrera-Pommiez, Lara-Inostroza, y Puga-Larraín, 2021), existen severas carencias en las habilidades de comprensión lectora de estudiantes egresados de educación secundaria y de aquellos que ingresan al nivel superior, especialmente en lo que respecta a lectura de textos

expositivos y argumentativos, que son predominantes en el género académico.

Si bien en un principio los estudios relativos a la alfabetización académica estuvieron orientados al diseño de dispositivos y talleres que favorecieron el desarrollo de la lectura y escritura académica de los estudiantes universitarios (Radloff y de la Harpe, 2000; Olson, 1998), en los últimos años el término adquirió nuevas dimensiones. Por un lado, se empezaron a considerar cuestiones relativas a la afiliación institucional, es decir, al dominio de reglas institucionales (Coulon, 1997). A su vez, dentro de estas investigaciones, Carlino (2013) distingue dos tipos: por un lado, aquellas enfocadas en la alfabetización, entendida como quehacer educativo; y, por otro; aquellas enfocadas en la literacidad, en tanto conjunto de prácticas culturales en torno a textos.

Además del foco en las prácticas educativas, también se empezó a considerar el rol que dichas habilidades tenían en relación con la deserción y permanencia de los estudiantes en las instituciones universitarias (Natake y Stagnaro, 2016). Al respecto, Monserrat Castelló resalta que “[la alfabetización académica] es una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de –y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con sus respectivas comunidades profesionales” (2014, p.350). De este modo, cobra especial atención el contexto, entendiéndolo que ya no se trata de la adquisición de un conjunto de prácticas aisladas, sino que estas deben estar situadas dentro de la disciplina y la institución en su conjunto.

En América Latina, y especialmente en nuestro país, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de adoptar diversos dispositivos y estrategias para facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes. En los últimos años, se ha promovido la creación de cursos de ingreso y/o asignaturas que buscan brindar estrategias y saberes relativos a la vida en la universidad y al discurso académico. Un claro ejemplo es el de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del

Plata, que ha dispuesto la inclusión de la asignatura *Taller de Aprendizaje Científico y Académico* en los planes de estudio de las nuevas carreras. Actualmente, la asignatura es dictada para los estudiantes de Antropología, Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas, que han sido las últimas carreras incorporadas a la Facultad. Esta asignatura, que, si bien es dictada de manera independiente por cada departamento, comparte ejes en común y busca abordar cuestiones relativas al ingreso a la vida universitaria, su historia y organización; el trabajo intelectual; oralidad, lectura y escritura académica, y la lectura de producciones académicas en cada campo disciplinar, entre otras (Ordenanza de Consejo Superior 1550/11). Al mismo tiempo, como ya mencionamos anteriormente, el Departamento de Lenguas modernas de la misma unidad académica cuenta con dos asignaturas propedéuticas, INI e INA que, si bien apuntan a la introducción a la competencia lingüística, comunicativa e intercultural a nivel intermedio/post-intermedio y pre-avanzado, respectivamente; también busca que los estudiantes desarrollen estrategias de alfabetización y afiliación académica (Ordenanza de Consejo Superior 342/23).

Alfabetización crítica

La alfabetización crítica se pregunta acerca de los modos en los que las palabras interactúan con los lectores y su propio mundo. De acuerdo con Paulo Freire, "la lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél" (Freire, 1991, p. 105). Desde esta perspectiva, leer la palabra es también, y al mismo tiempo, leer el mundo que nos rodea. Esta perspectiva se aleja un poco de las visiones que conciben a la lectura sólo desde sus implicancias cognitivas o lingüísticas, sino que concibe a la lectura en tanto práctica social. En palabras del autor, "la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende" (Freire, [1967] 2008, p. 108). Esta forma de concebir la lectura, entonces, tiene implicancias asociadas a la

democratización del conocimiento y a un corrimiento del rol “pasivo” del lector, para dar lugar a la creación de significado con el otro.

Como señala Allan Luke (2018), esto supone también considerar ciertas preferencias en cuanto a los tipos de texto, convenciones discursivas, ideologías, gramáticas sociales y culturales a la vez que propósitos y fines particulares de los textos. Las palabras no son neutrales, sino que más bien poseen una carga ideológica que se hace manifiesta al interactuar con los textos. Para Paulo Freire y sus seguidores, la alfabetización implica una toma de consciencia, y es, en consecuencia, una invitación a transformar la ingenuidad en crítica.

Este modo de pensar los textos y la lectura, conocido como *alfabetización crítica*, ha sido ampliamente divulgado y abordado en la literatura y prácticas de enseñanza en las últimas décadas. Quienes se afincan en esta postura, sostienen que los textos esconden mensajes de dominación y opresión y que una lectura pasiva de los mismos sólo conduce a la reproducción. Como respuesta a ello, y para enseñar a leer críticamente, es imprescindible partir de la visión de mundo de los propios estudiantes. La clave entonces está en que los estudiantes se involucren y desenmascaren esas visiones engañosas del mundo que están presentes en los medios de comunicación, en la literatura, en los libros de texto y en las lecturas cotidianas (Shor y Freire, 1987). En palabras de Freire "la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (Freire, 1991, p. 94).

Esto es posible sólo a través de dos procesos esenciales: problematización y concienciación. En primer lugar, por problematización entendemos al desarrollo de estrategias para cuestionar lo que se considera evidente y está naturalizado a través del diálogo inquisitivo con las palabras y sus significados. De este modo, la concienciación surge como resultado del proceso previo e implica "percibir y reflexionar sobre las causas y razones de las desigualdades sociales, políticas y económicas, tomar posiciones y actuar frente a ellas" (Rodríguez Arocho, 2019 p. 10).

Si bien las cuestiones relativas a la alfabetización crítica comenzaron a abordarse hace varias décadas, la producción académica en este campo continúa siendo muy prolífica. Luego de la pandemia provocada por el COVID-19, muchos investigadores comenzaron a pensarla como complemento de la alfabetización digital y mediática (ver, por ejemplo, Fernández, Bedmar, Mata, 2020; Sánchez-Reina & González-Lara, 2022). La repentina y forzada inclusión del internet y los recursos digitales como medio entre docentes y estudiantes, y a veces como única forma de acceso al conocimiento, llevó a muchos a pensar en la necesidad de enseñar una mirada crítica sobre estas cuestiones.

Al mismo tiempo, son extensos también los estudios que abogan por la inclusión de una perspectiva crítica en los procesos de alfabetización académica (Gatti, Tagliani & Monasterio, 2020; Pulgarín Rodríguez, 2020). Como sostienen Federico Navarro y Maria Cecilia Colombi,

Un modelo contemporáneo de alfabetización académica debe pasar de la transmisión y reproducción de reglas lingüísticas o del ajuste a expectativas tradicionales de las disciplinas, a un modelo que se centre en estudiantes como agentes en sus propios procesos de aprendizaje, capaces de aportar y de negociar sus propias diferencias en distintas comunidades y situaciones con una comprensión crítica de las relaciones entre lenguaje y poder (2022 p. 507)

Adoptar una postura de alfabetización crítica, entonces, implica cuestionar lo que entendemos como conocimiento, sus fuentes y desarrollo (Bacquet, 2021). Como explica Canagarajah (2010), las instituciones “desarrollan sus propias normas, y luego producen conocimientos y relaciones sociales que sustentan su hegemonía” (p. 3). Ante este panorama, muchos autores abogan por proyectos que no contribuyan a reproducir y legitimar ciertos tipos de conocimientos sino que más bien “cuenta[n] con los correspondientes andamiajes provistos por sistemas educacionales actualizados” (Farias, 2024 p. vii) En este sentido, promover una *alfabetización académica crítica* podría ser crucial para lograr este cometido, ya que permitiría a los estudiantes ser capaces de identificar los desequilibrios de poder en la producción y recepción del discurso. Como afirman Popkewitz y Huang, adoptar una postura crítica “consiste en

desafiar las formas habituales de trabajar y pensar la constitución de lo social y las personas” (Popkewitz, Huang, Goñi y Bergonzi Martínez, 2024 p. 25). Desde esta mirada, entonces, alfabetizar críticamente en lo que respecta a la academia conlleva un quehacer optimista que busca “hacer inestable lo que se considera natural” (*Op cit.*) en las instituciones universitarias, sus lógicas y modos de producción de conocimiento y, en última instancia, ser conscientes de que éstas siempre pueden ser objeto de cambio.

Decisiones metodológicas

El presente trabajo, que tuvo como objetivo principal el diseño de una propuesta de intervención, se inscribe en el vasto campo de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), que es entendida como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social (Creswell, 2012). A su vez, es multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 1994) ya que los investigadores realizan su tarea en situaciones naturales, intentando interpretar u otorgar sentido a los sucesos en los términos de sus propios protagonistas. De acuerdo con académicos como Irene Vasilachis de Gialdino (2006), esta manera de investigar es más bien una forma de concebir la investigación más que una colección de estrategias técnicas. En sus palabras, la investigación es una “cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (2006, p.27). En relación con esto, Denzin y Lincoln (1994) señalan que las múltiples metodologías que se incluyen en el marco de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un bricolage y, por consiguiente, convierten al investigador en bricoleur. Según los autores, los investigadores cualitativos se enfocan tanto en la construcción social de la realidad como en la íntima relación entre el investigador y lo que estudia. Por lo que, de acuerdo con Hernández Sampieri y equipo (2010), el investigador cumple un doble rol dentro del proceso mismo de investigación, ya que la acción indagatoria es dinámica y se mueve en ambos sentidos. En otras palabras, esta resulta un proceso circular entre

los hechos y su interpretación, y la secuencia varía dependiendo de las particularidades de cada estudio.

Otra de las características principales de este tipo de investigación es su imposibilidad de ser neutral. Para los investigadores cualitativos, la naturaleza de la indagación está cargada de valoraciones y, por lo tanto, el investigador debe “asumir la responsabilidad pública de sostener perspectivas que puedan ser motivo de debate, disenso y negociación” (Sverdllick, 2007 p.23). Además, considerando que para el paradigma cualitativo la realidad objetiva nunca puede ser capturada, la triangulación aquí funciona como una alternativa a la validación (Denzin y Lincoln, 2015). La combinación de múltiples estrategias, fuentes y perspectivas contribuyen a proveer de rigor, amplitud y profundidad en el marco de estas investigaciones.

Una investigación narrativa y autoetnográfica

En los últimos años, nuevos posicionamientos ético-onto-epistémicos dentro de la investigación cualitativa, como lo son los giros performativo y pedagógico (Denzin, 2018), invitan a pensar la investigación de modos más hospitalarios y comprometidos. Tal es el caso de las perspectivas narrativa y autoetnográfica, en las cuales se enmarca la presente propuesta. Como explica Luis Porta (2020), podemos considerar a la narrativa como más que un tipo de investigación, ya que piensa el proceso de investigación como un tipo de narrativa en sí mismo. A su vez, esta puede pensarse como una práctica subversiva que cuestiona la autoridad de los relatos oficiales en el campo de la investigación y busca instalar preguntas donde la ciencia clásica no espera que lo haga.

El enfoque narrativo también habilita posibilidades *otras* en el campo de la educación, ya que puede ayudar a cuestionar la autoridad de los relatos oficiales y, de acuerdo con lo propuesto por Contreras Domingo (2016), poner de manifiesto que la educación puede ser también pensada y vivida como un proceso propio de creación. Dada la naturaleza social del ser humano, existe una relación ontológica entre nosotros y el narrar. Es a

través de relatos que (re)construimos nuestra identidad, nuestra propia historia, y la de todos aquellos quienes nos rodean (Bruner, 2003). En palabras de Yedaide,

La narrativa es la gran condición de partida para la empresa humana de la investigación; en su trama se ve porque en su (re)producción se (re)significa. No es sólo un insumo para la recolecta de datos: es la tecnología que hace posible la expresión del interés, la especulación conceptual y las precondiciones (el preformato) de los diálogos con la “empiría” (2020, p.234)

Al mismo tiempo, hay autores que consideran que la investigación narrativa es a su vez performativa ya que el diálogo y la reflexión que presupone el narrar, es una forma de crear realidades o, en términos de Coccia (2011), una forma de ser-estar-en-el-mundo. Como menciona Sarasa (2020), la materia prima de lo narrativo es la experiencia, que nos permite traer el pasado al presente y arrojar lo presente hacia el futuro.

Además del enfoque narrativo, la investigación realizada en el presente trabajo es también concebida en una perspectiva autoetnográfica. A pesar de estar entramada con los enfoques narrativos, autobiográficos y etnográficos, la autoetnografía ha encontrado su propio espacio dentro del campo, invitando al investigador a convertirse en su propio objeto de estudio. De acuerdo con Reed-Danahay (1997), los estudios auto etnográficos podrían definirse como el estudio de sí mismo ya que, en vez de intentar escapar de la subjetividad, los investigadores consideran la capacidad cualitativa del género que los habilita a abordar su voz en primera persona y aceptar el conflicto y las contradicciones que brotan de su propio uso (Hughes y Pennington, 2018). De este modo, la autoetnografía es una invitación a estudiarse a la vez que se consideran perspectivas otras. En el caso de este estudio, que implica el diálogo con miembros de una cátedra de la cual formó parte, la autoetnografía me permite conectarme con los aspectos íntimos de mi experiencia que quizá no han sido accesibles durante las charlas con quienes entrevisté, y que estos aspectos se vuelvan parte de las narrativas y contribuyan a la indagación (Rodríguez, 2018). Por último, si bien la adopción de este

enfoque implica la renuncia a las pretensiones de objetividad y neutralidad propias del mundo de la ciencia, los valiosos aportes de la autoetnográfica nos demuestran que vale la pena seguir investigando (Richardson y St. Pierre, 2005).

Etapas e instrumentos de recolección de datos

Como explican Hernández Sampieri y equipo (2014), la recolección de los datos busca proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de los participantes de la investigación. En este sentido, el investigador cualitativo funciona como un instrumento en sí mismo, ya que la indagación no se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que es el propio investigador quien, a partir de sus observaciones y acercamientos al campo, decide cuáles serán las técnicas más apropiadas para el contexto de su investigación. En el caso de nuestra propuesta, decidimos dividir el trabajo de campo en tres momentos o etapas concomitantes, es decir, que fuimos trabajando en paralelo.

Primer momento

En una primera instancia, y en pos del reconocimiento de las habituaciones (Ahmed, 2019) respecto de la lectura que se manifiestan en los documentos oficiales, los materiales y contenidos curriculares y las prácticas cotidianas de la asignatura Discursos Escritos del Profesorado de Inglés de la UNMDP, previmos realizar un análisis documental (Valles, 1997) de planes de estudios, PTD y materiales de la asignatura.

Para ello, buscamos realizar un análisis detallado del contenido de dichos documentos, poniendo el foco en las perspectivas respecto de la lectura y la enseñanza del inglés, la alfabetización académica, y las criticalidades. A su vez, establecimos un diálogo entre los documentos escritos y las palabras de quienes conforman la cátedra actualmente.

Segundo momento

En una segunda etapa, con el fin de indagar respecto de las narrativas minúsculas y los relatos emergentes y disidentes, trabajamos en la producción de relatos biográficos y autobiográficos (Porta 2020) a través de entrevistas en profundidad (Fontana & Frey, 2015) al equipo de cátedra de la asignatura, profesores, auxiliares y adscriptos de la asignatura.

De acuerdo con Domingo Contreras & Pérez de Lara Ferré, la investigación en el campo de la educación se interesa por lo que da pensar la educación a sus protagonistas” (2010. p22). En ese sentido, la entrevista en tanto herramienta que permite no sólo acceder al relato de hechos sino también a las interpretaciones de sus protagonistas (Finkel, Parra y Baer, 2008), resulta un instrumento privilegiado para acceder de primera mano a los sentipensares de quienes habitan dichos espacios. En términos de Freire (2014), el investigador hace a la figura de “buen escuchador” que dialoga con su entrevistado.

Considerando que la entrevista comprende una amplia variedad de formas y diversidad de usos, resulta desafiante encontrar una definición que dé cuenta de todas las posibilidades que nos ofrece. Por su parte, Juan Ignacio Piovani la propone como “una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (2007 p.267). En otras palabras, la entrevista representa una oportunidad para abordar en detalle el tema de interés y construir significado junto con el entrevistado. En términos de Paulo Freire (2014), la entrevista, en tanto diálogo, requiere de la escucha activa. Esta definición es lo suficientemente amplia como para abarcar todas las formas que el instrumento puede tomar en relación con su estructura y amplitud de respuestas. Sin embargo, no reconoce el potencial del instrumento, especialmente de la entrevista en profundidad, para dotar de contexto dicha información. Al respecto, Lucila Finkel, Pilar Parra y Alejandro Baer señalan que “mediante la entrevista, el investigador social enmarca histórica y socialmente las

experiencias personales de sus entrevistados y busca comprender los procesos sociales que subyacen a las valoraciones e interpretaciones subjetivas individuales” (2008 p.132). En el caso de las investigaciones en el campo de la educación, es fundamental que se consideren las experiencias, puntos de vista y valoraciones que quienes habitan los espacios educativos traen consigo.

A su vez, de acuerdo con Fontana y Frey, una de las bondades principales de la entrevista es su abandono de la pretensión de neutralidad. Si bien en sus inicios se pensaba que la propia subjetividad del entrevistador podría interponerse en la tarea de obtener datos de manera exhaustiva, en las últimas décadas dicha postura ha cambiado y se ha abierto la puerta a perspectivas más empáticas. Según los autores, “el entrevistador es una persona situada contextual e históricamente que trae consigo, consciente o inconscientemente, motivos, deseos, sentimientos y sesgos que son insoslayables” (2015, p.142). Hacerse cargo del lugar que uno ocupa, no sólo con relación a la investigación sino también a quienes va a entrevistar, no hace más que dar entidad y potenciar los datos obtenidos. Como sostiene Freire

La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien cómo me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria (2014, p.109).

Otra de las características de la entrevista en profundidad que la convierten en un instrumento muy provechoso es la posibilidad de co-composición con los participantes. Con relación a ello, Holstein y Gubrium (2000) destacan el rol artesanal que adopta el investigador en dicho proceso. Si bien son los entrevistados quienes aportan los datos necesarios durante el encuentro, es el propio entrevistador quien, en última instancia, se encarga de recortar y pegar el relato, eligiendo qué quedará fuera y qué formará parte de él. Es mediante este ejercicio que se dota a la investigación de una

polifonía de voces que contribuye a validar y enriquecer el resultado final. Las cualidades ya mencionadas, sumadas a la propia reflexividad del investigador involucrada en el posterior proceso de interpretación (Fontana y Frey, 2015) hacen de la entrevista una herramienta muy valiosa para estudiar problemáticas sociales y dar voz a sus protagonistas

Tercer momento

Si bien la ubicamos como una etapa diferente a las descritas anteriormente, todo el proceso de indagación será acompañado por el registro autobiográfico (Hughes & Pennington, 2016) propio y de mi tutora quienes formamos parte del equipo de cátedra de la asignatura. Este proceso permitirá reconocer nuestros propios amarres, ponerlos en diálogo con las experiencias del resto del equipo, y enriquecer la propuesta final (Richardson & St. Pierre, 2005).

La decisión de incorporar estos registros implicó un gesto de honestidad y reconocimiento de lo que Elizabeth St. Pierre describe como etnografía de larga duración (Richardson & St. Pierre, 2005). Para nosotras, fue necesario reconocer que no vivíamos esta investigación como meras observadoras participantes, sino más bien como personas implicadas en los procesos de enseñanza de lectura y alfabetización en el Profesorado de Inglés. Fue a partir de este gesto, entonces, que sentimos la obligación de poner a conversar nuestras propias voces y entramarlas al resto. Este movimiento ético de reconocimiento del grado de implicación nos condujo a la autoetnografía como enfoque predilecto para dar cuenta de nuestros sentipensares.

Por último, a partir de la información recolectada en las etapas mencionadas, hemos trabajado en el diseño de una propuesta de intervención que adhiera de manera transversalizada a una perspectiva crítica de la lectura. Se prevé que esta propuesta pueda favorecer una alfabetización académica crítica de estudiantes ingresantes al Profesorado de Inglés.

Resultados y discusión

Discursos Escritos (IDE) ha sido una asignatura obligatoria de primer año del Profesorado de Inglés desde 1999 (y desde 2023 de la Licenciatura en Lengua Inglesa) perteneciente al Área de Habilidades Lingüísticas. En un principio, IDE abordaba principalmente aspectos lingüísticos y psicocognitivos de la lectura comprensiva. De acuerdo con sus contenidos mínimos, la asignatura estaba enfocada en el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva; la incorporación de distintos tipos de discurso; la obtención, selección y tratamiento de la información; así como también la adquisición y comprensión de vocabulario (OCS 1366/03). Tal y como se observa en el documento, la perspectiva de la asignatura se alinea con el enfoque predominante sobre la lectura comprensiva o *reading comprehension*. En palabras de Wolley:

La comprensión lectora es un proceso cognitivo y constructivo flexible y en curso (...) en el que existen procesos tanto conceptualmente dirigidos (de arriba hacia abajo o *top-down*) como basados en datos (de abajo hacia arriba o *bottom-up*) que contribuyen a la construcción de un modelo (mental) de la situación sobre las ideas del texto. Es un proceso bidireccional que integra la información del modelo basado en el texto con la información del conocimiento de base mediante un procesamiento inferencial (2011 p.15)

Esta postura sostiene que enseñar a leer es dotar a los estudiantes de un conjunto de estrategias que les permitan identificar las ideas centrales del texto y, a su vez, exponernos a diversos tipos de discursos para contribuir a la construcción de diversos modelos o representaciones mentales.

Además de lo expresado en el documento, los miembros de cátedra también mencionan la importancia de instruir a los estudiantes en estas cuestiones. Por ejemplo, DG menciona la importancia de enseñar estrategias de lectura: “Yo soy una gran seguidora de Rebecca Oxford (2018) y la idea de que las estrategias se pueden enseñar” para la docente hay que enseñarles “desde el desde el nominalizar, o sea que se puedan nombrar y que puedan ellos saber que pueden hacer uso de esas

estrategias” (Comunicación personal, diciembre 2023). Al mismo tiempo, la docente expresa que diseña las diversas actividades y trabajos prácticos de acuerdo con las estrategias que pretende que sus estudiantes desarrollen. En sus palabras

Entonces si, por ejemplo, en un trabajo práctico les hago cinco preguntas, por ejemplo, de un texto cada una va a ir apuntando a una strategy distinta: desde comprender la idea general y distinguir ideas generales de ideas secundarias; comprender el propósito del texto...bueno, hilar, un poco más fino (Comunicación personal, diciembre de 2023)

Por último, DG también destaca que sus clases se enfocan en analizar la parte más estructural de los textos, su organización y estructura interna y la identificación de ideas principales. Otro de los miembros de la cátedra, (GF), también comentó sobre la importancia de enseñar a categorizar ideas dentro de un texto. En sus clases, GF se enfoca en “esta cuestión de tratar de encontrar conceptos relevantes y diferenciarlos de los que no lo son tanto” (Comunicación personal, febrero de 2024).

A pesar de su interés predilecto por lo lingüístico y cognitivo, con los años el foco de IDE ha ido transicionando hacia abordajes más integrales de la lectura comprensiva. Esto se manifiesta en la elección de la temática transversal que engloba todo el material de la asignatura: “Educación en contextos diversos”, en el caso del primer cuatrimestre, y “Conflictos sociales: discriminación y minorías”, durante el segundo cuatrimestre. Estas temáticas habilitan la inclusión de textos provenientes de diferentes contextos y que representan culturas y visiones del mundo muy diversas. Al respecto, la docente a cargo de la lectura de ficción en la asignatura menciona que ella busca trabajar temas de la actualidad y del contexto propio de los estudiantes a través de la lectura de literatura. Un claro ejemplo es la inclusión de los cuentos “Those Who Don’t” y “No Speak English” de la escritora chicana Sandra Cisneros. Ambas historias, que son narradas desde la perspectiva de una niña de 11 años de origen mexicano viviendo en Chicago, los invitan a pensar en “la condición de extranjero en un país de habla inglesa” (GB). Para la docente, “la literatura chicana los pone como espectadores de algo que podría pasarles a ellos o de alguna

manera los hace partícipes de ese tipo de situaciones” (Comunicación personal, diciembre de 2023). A través de la lectura de estos cuentos, en IDE se trabaja la cuestión de la otredad, las diferencias económicas y sociales y la construcción de la identidad, entre otros.

Con el tiempo, tales perspectivas integrales respecto de los discursos y la lectura se han hecho parte del currículo de la asignatura. A partir de la comparación de los contenidos mínimos de IDE en los Planes de Estudio 1999 y 2023, es posible observar cómo las miradas *otras* sobre la enseñanza del inglés han ganado terreno en los programas de formación docente. En el nuevo plan de estudios se observa que IDE propone trabajar con “prácticas de lectura crítica y comprensiva” y “alfabetización y afiliación académicas” (OCS 342/23 p.9). Si bien tanto el desarrollo de la lectura crítica como el de estrategias de alfabetización académica venían siendo trabajadas por la cátedra durante las clases, la inclusión en el currículo las vuelve parte del “relato oficial” (Yedaide, 2023). Además del Plan de Estudios, estas nuevas perspectivas también son ahora parte de las Propuestas de Trabajo Docente de la asignatura, que en sus objetivos apuntan a lograr que los estudiantes “piensen críticamente la problemática social vigente en países de habla inglesa en la actualidad y establezcan relaciones con la realidad de su país” y “acceder a la información implícita, simbólica e ideológica de un texto dado” (Green, 2024 p.3-4)

La alfabetización académica también se ha convertido en uno de los pilares de la asignatura. En las entrevistas con el equipo de cátedra, las docentes coincidieron en que los estudiantes ingresantes atraviesan grandes dificultades en su incorporación a la universidad. DB, por su parte, explica “desde hace unos cuantos años, algunas cuestiones que nosotros dábamos por sentado, por ejemplo, que los alumnos pudieran en un texto en español, en su propio idioma, identificar ideas principales y secundarias ya no las podemos dar por sentado” (Comunicación personal, diciembre de 2023). Además, reconoce que esta problemática la llevó a incorporar cambios en la asignatura; “hay ciertas cuestiones que nosotros antes no las enseñamos y ahora tenemos que enseñar, específicamente esta es una. Poder distinguir ideas principales de secundarias que es algo que no

enseñamos antes y ahora lo tenemos que enseñar” (Comunicación personal, diciembre de 2023). Otra de las entrevistadas también destaca que “en los primeros años [de la universidad] nos encontramos con desafíos que no solamente son lingüísticos, sino que también (...) tienen que ver con la escuela y poder transferir los conocimientos de la lengua materna al aprendizaje de esta lengua extranjera” (GB comunicación personal febrero de 2024).

Por último, DB también destaca la importancia de acompañar los procesos de afiliación a la universidad. En sus palabras

Todavía muchos no han hecho la diferencia entre ser un estudiante en el colegio secundario y ser un estudiante universitario, entonces no tienen esa autodisciplina que necesitan para organizarse, hay que ayudarles mucho en ese sentido. Desde lo que es la administración de... la burocracia, digamos, universitaria ¿no? Cómo anotarse en un examen, que no se les pase la fecha, etcétera, hasta cómo organizar su propia vida en relación a su tiempo de estudio, técnicas de estudio. Tenemos que acompañar (Comunicación personal, diciembre de 2024)

Lo expuesto por la docente coincide con las preocupaciones de muchos autores que se han dedicado a investigar el ingreso de los estudiantes a la universidad. Como explican Navarro y Colombi (2022), la nueva configuración de las aulas universitarias ha dado como resultado un diagnóstico de necesidades no sólo de apoyo estudiantil y socio afectivo sino también de acompañamiento académico. Es fundamental seguir promoviendo este tipo de acciones para prevenir la deserción y el desgranamiento del cuerpo estudiantil en años superiores.

Conclusión

Las experiencias de mis colegas resuenan con mis propias vivencias en la asignatura, tanto como docente como desde el rol de estudiante. ¿De qué manera enseñamos -y aprendí- a leer en la universidad? ¿Cómo afecta nuestro modo de leer a nuestras trayectorias académicas? Durante mis clases siempre digo a mis estudiantes que ninguna palabra es casual. Todas están allí por algo. Lo mismo sucede con las acciones,

especialmente cuando tienen intencionalidades político-pedagógicas tan claras (GG, julio de 2024)

Decidimos comenzar este apartado con un fragmento de uno de nuestros relatos autoetnográficos para recordarnos que también somos parte y *estamos siendo*, junto con el resto del equipo y nuestros estudiantes, de lo que sucede en las aulas de la universidad. A través de este recorrido hemos re-pensado y re-imaginado la enseñanza de la lectura en la universidad. Compartimos lo propuesto por Luise Roseblatt cuando explica que “el reservorio lingüístico-experiencial refleja la historia cultural, social y personal del lector” entonces, al leer un texto y a partir de su experiencia sintáctica y semántica,

el lector busca pistas para basar sus expectativas sobre lo que vendrá. El texto, en tanto un patrón verbal, es parte de lo que se está construyendo. Se abren posibilidades sobre el tipo de significado que puede estar surgiendo, lo que influye en las elecciones de dicción, sintaxis y convenciones lingüísticas y literarias (2018, p.456).

Los lectores, en cualquier contexto y especialmente en la universidad, son mucho más que unos meros decodificadores de símbolos, por lo que resulta imperante adecuar nuestras prácticas de enseñanza para atender esta cuestión.

A su vez, y a pesar de que a lo largo de los años nos hemos habituado (Ahmed, 2019) a formas de ver a la enseñanza del inglés de manera neutral y hasta conforme a lógicas tecnocráticas y moderno/coloniales, lo que sucede -y hacemos- en IDE da cuenta de los vientos -o brisas- de cambio que están soplando hace tiempo. Inundar el campo de prácticas *otras* contribuye a volverlo un lugar más hospitalario, en tanto invita a pensar en nuevas formas de entender lo educativo.

Por todo lo expuesto en el presente artículo, consideramos que co-construir prácticas de enseñanza y dispositivos que promuevan el desarrollo de una *alfabetización académica crítica*, no solo es un anhelo, sino más bien una necesidad patente. La universidad, en tanto institución pública y gratuita, necesita de prácticas *otras* que respondan a matrices de

pensamiento fronterizas (Mignolo, 2011) respecto de la formación de futuros docentes de inglés, que conviden e inviten a pensar en nuevas prácticas y formas de entender lo educativo.

Nuestra investigación, entonces, nos permite sugerir que este tipo de prácticas contribuyen a “aprender a desaprender” (*Op. cit*) lo que sucede y hacemos en la universidad. Coincidimos con José María Gil y Jonás Bergonzi Martínez cuando sostienen que “leemos para que lo escrito nos transforme” (2023, p.159) y, a partir de ello nos permitimos afirmar, que también leemos para transformar la realidad que nos rodea y, a partir de ello, gestar futuros *otros* posibles.

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.

Ausubel, D. P. (1978) *Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
http://factorhumano.tripod.com/biblioteca/a_docencia/01subsumsion.doc

Bacquet, G. (2021). Towards a decolonization of classroom practices in Chilean higher education - A suggested framework. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 16-25. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/6937>

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.

Bartlett, F. C. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. George Allen & Unwin.

Basabe, E. & Germani, M. P. (2014). Reading for life: The Critical Literacy and Literature Project at UNLPam (2013-2016). *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 32-41.
<https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/191>

Baum, G. (2020). Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
<https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498>

Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.

Bergonzi Martínez, J., & Goñi, G. (2023). Debates en torno al "relato oficial" del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su

Plan de Estudios. *Entramados: educación y sociedad*, 10(14), 52-6. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7063/7651>

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Popular.

Cabrera, M., & Caruman, S. (2020). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Alabe*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.11>

Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., & Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614

Canagarajah, S. (2005). Critical pedagogy in L2 learning and teaching. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 931-949). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700>

Canagarajah, S. (2010). Internationalizing knowledge construction and dissemination. *The Modern Language Journal*, 94(4), 661-664. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01105.x>

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381 <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.

Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En De Souza, E. (org), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EUEBA.

Coronado, A. (2017). Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje. *Magister*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.25-30>

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.

De Laurentis, C (2012). *Relatos cruzados de narrativas de aula: análisis de una experiencia en la asignatura Comunicación Integral de la Carrera del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Trabajo Profesional Final de la Especialización en Docencia Universitaria (Inédito).

Denzin, N. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 200-216. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (1994) «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage

- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (Vol. 4). Editorial Gedisa.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
<https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fariás, M. (2024). Conocimiento abierto y alfabetización académica crítica. *Arboles y Rizomas*, 6(1), i-xv.
<https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/rizomas/article/view/6737>
- Felipe, A., & Villanueva, J. D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 95-117. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i10.258>
- Fernández, A. S., Bedmar, M. D. C. D., & Mata, J. C. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 32(2), 198-212.
<https://investigacion.ujaen.es/documentos/5f5184dc2999527889beb09f?lang=gl>
- Finkel, L., Parra, P., & Baker, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En Gordo, A. J., y Serrano, A. (Coords) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Pearson
- Fontana, A. & Frey, J. (2015). La entrevista. En Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Gedisa.
- Freire, P. ([1967] 2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores
- Gatti, A., Tagliani, S., & Monasterio, I. (2020). Comprensión lectora y estructura textual. Alfabetización académica y lectura crítica. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (5).
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5989>
- Gil, J. M. & Bergonzi Martínez, J. (2023). Lectura en voz alta y comentada para enseñar (y disfrutar) a Borges. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*. 143-162. DOI: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.26.14766>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers* (pp. 8-18).

https://blog.nus.edu.sg/celcblog/files/2021/12/Alternative-pedagogies-in-the-English-language-Communication-classroom-4th-CELC-Symposium_2014.pdf#page=13

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>

Green, D. (2023). *Plan de Trabajo Docente: Asignatura Discurso Escrito. Facultad de Humanidades*. UNMDP.

Green, D. (2024). *Plan de Trabajo Docente: Asignatura Discurso Escrito. Facultad de Humanidades*. UNMDP.

Hernández Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación (5a)*, McGraw-Hill Interamericana Editores.

Holstein, J & Gulbrium J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. SAGE.

Hudson, T. (1989). Evaluation of a content comprehension approach to reading English for science and technology. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8, 143-170. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/2efb14d1-13af-49c8-8019-a337a8b351ca>

Hughes, S. A. y Pennington, J. L. (2018). Autoethnography Introduction and Overview. En *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483398594>

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development*, (August), 1-8.

Kirschmann, N., Lenhard, W., & Suggate, S. (2021). Influences from working memory, word and sentence reading on passage comprehension and teacher ratings. *Journal of Research in Reading*, 44(4), 817-836. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.12373>

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55 <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.27.02kra>

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Ciccus Ediciones.

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361334>

Luke, A. (2018). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 349-361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>

- Marlina, R. (2018). Teaching language skills. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>
- Mignolo, W. (2011), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Oxford, R. (2018). Language learning strategies. In: *The Cambridge guide to learning English as a second language*, 81-90. <https://doi.org/10.1017/9781009024761>
- Pérez, I., & Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. In L. Natale y D. Stagnaro (Comps.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.
- Piovani, J. I., (2007) La entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Popkewitz, T. S., Huang, J., Goñi, G., & Martínez, J. B. (2024). Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/nuevos materialismos- Rethinking Critical Theory and The Study of Education: Contributions of the "Posts/New Materialism". *Revista de Educación*, (32), 35-64. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7962
- Porta, L. (2020) (Coord.). *La expansión biográfica*. Filo-UBA.
- Porto, M. (2023) Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 14(2) 122-176 <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06>
- Pulgarín Rodríguez, M. A., (2020). Reconocimiento de las tipologías textuales, necesidad en la alfabetización académica universitaria. *Atenas*, 2(50), 49-65. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/286>
- Radloff, A., de la Harpe, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, Julio del 2000
- Reed-Danahay D. (1997). *Auto/Ethnography*. Berg.
- Richards, J. C. (2014). *The ELT textbook*. In *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19-36). Palgrave Macmillan UK.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En: Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Rodriguez, E, Shofer, S, Harter, M, Clark, N. First guiding process. Problematizing what you know for new-self insight. In: Hughes SA, Pennington JL, editors. *Autoethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage; 2017. p. 59-97. <https://doi.org/10.4135/9781483398594.n3>

Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786-812. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35569>

Rosenblatt, L. M. (2018). The transactional theory of reading and writing. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 451-479). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592>

Röthlisberger, M., Zangger, C., & Juska-Bacher, B. (2023). The role of vocabulary components in second language learners' early reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12411>

Salager-Meyer, F. (1991). Reading expository prose at the post-secondary level: the influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a foreign language*. (8), 1. 645-662.

Sánchez-Reina, J. R., & González-Lara, E. F. (2022). La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: El soporte de la alfabetización crítica mediática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 71-81.

<https://www.revistacomunicar.com/html/73/es/73-2022-06.html>

Sarasa, M. C. (2020). Metodologías narrativas en el campo de las investigaciones educativas. En Porta, L. (Comp). *La expansión biográfica*. Filo-UBA. (pp.212-227) <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/>

Serravallo, J. (2021). *The reading strategies book*. Heinemann Educational Books.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Bergin & Garvey.

Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.

Sverdick, I. (2007). La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc Libros.

Thornbury, S. (2016). Communicative language teaching in theory and practice. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 224-237). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676203>

Vargas Franco, Alfonso. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. Epub July 03, 2020. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

Valles, M.S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vázquez, D. & González, M. (2015). The Impact of Instructional Formaton Reading Comprehension: Cognitive Load Theory and the Redundancy Effect. *ARTESOL EFL E-JOURNAL*, 1(2), 24-32.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
<https://doi.org/10.1057/9780230514447>

Wilson, K. (2016) Critical reading, critical thinking: delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*. 22, 256-265.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>

Woolley, G. (2011). Reading Comprehension. In: *Reading Comprehension*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2

Woolley, G. (2014). Using Visualisation and Imagery to Enhance Reading Comprehension. In: Barton, G. (eds) *Literacy in the Arts*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_13

Yedaide, M. (2020). Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. Desdibujamientos e inflaciones. En Porta, L. (Comp). *La expansión biográfica* (pp. 227-240). Filo-UBA.
<http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files>

Yedaide, M. (2023). Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles. UNMDP.
<https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2023/06/Libro-sobre-tesis-Yedaide-editable.pdf>

Nota biográfica

Geraldina Goñi. Profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación desde 2021, y de la asignatura Discursos Escritos, Departamento de Lenguas Modernas desde 2022, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) desde 2020, Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente de inglés en varias escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la ciudad de Mar del Plata. Actualmente cursa el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, UNMDP y la Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP.