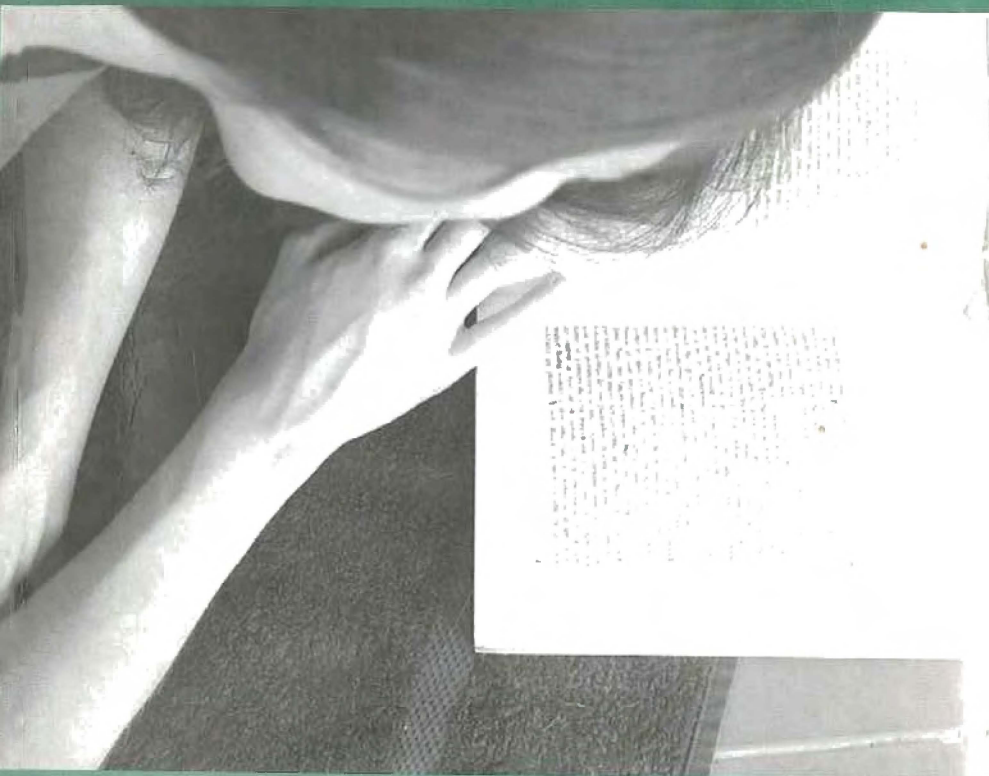


TEXTOS EN CONTEXTO



6

Leer y escribir
en la universidad



ISSN 1514-5832

TEXTOS EN CONTEXTO

6 Leer y escribir en la universidad

**Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida
entre alumnos, docentes e instituciones**

Paula Carlino

**La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior:
procesos, prácticas y representaciones sociales**

Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira

**Las prácticas de lectura en la universidad:
un taller para docentes**

María Adelaida Benvegnú

Aprender a enseñar a escribir en la universidad

Marta Marucco

**La tutoría de pares: un espacio para aprender
a ejercer el derecho a leer textos académicos**

Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw

El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer

*Graciela M. E. Fernández,
María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt*



Textos en contexto

Registro de propiedad intelectual N° 218123

ISS : 1514-5832

ISBN: 978-1-64215-128-2

DOI: 10.37514/INT-B.2021.1282

Propietario: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida

Directora: María Elena Rodríguez

Coordinadora de Textos en contexto 6: Paula Carlino

Revisión y preparación de la edición: Raquel Franco

Diseño de tapa y diagramación: Patricia Leguizamón

Fotografía: Malena Pizani

Primera edición: octubre de 2004

Edición digital: 2021

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún modo, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

©2004 Asociación Internacional de Lectura

Lectura y Vida

Lavalle 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires - Argentina

Tel.: 4953-3211

Fax: (54-11) 4951-7508

www.lectura.org.ar

Impreso por: Color Efe

Paso 192, Avellaneda, Buenos Aires

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Edición digital © 2021 por Paula Carlino. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

INTRODUCCIÓN

Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones

Paula Carlino*

En la universidad, la escritura es el medio principal por el cual todos sus miembros [...] llevan a cabo sus estudios y comunican sus aprendizajes. Escribir y aprender son inseparables; aprender a escribir con eficacia puede ser uno de los componentes de la formación universitaria que más habilita intelectualmente. [...] La enseñanza de la escritura [es] una responsabilidad compartida por todos los departamentos. (Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura, 2002.)

Punto de llegada, punto de partida

La publicación de este volumen de *Textos en contexto* es un punto de llegada y, a la vez, un punto de partida.

En el primer caso, la meta lograda consiste en la edición de esta compilación que representa —a mi entender— algo así como una bienvenida a un campo de estudios interdisciplinarios que comienza a dar sus primeros pasos en nuestro país y en Iberoamérica en general. No quisiera que la inmensidad de lo que resta por hacer opaque el júbilo por este pequeño logro. Desde mi punto de vista, la novedad de este volumen es el abordaje, desde distintas ciencias sociales, de una problemática multifacética que reclama contar con más de un enfoque y más de una propuesta de acción. Ayudar a leer y escribir en este nivel exige, en

primer lugar, entender las particularidades del fenómeno en juego (más allá de pensar en carencias de los alumnos) y, en segundo lugar, diseñar modos de hacerlo que no están dados en ninguna bibliografía teórica. Es decir, requiere desarrollar conceptos para un campo que no responde a la lógica de ninguna disciplina en particular pero sí a la de varias, y requiere, asimismo, poner a prueba caminos desconocidos, que recojan esa dialéctica interdisciplinaria, para contrastarlos con los escollos prácticos y modificarlos en ciclos recurrentes de investigación-acción.

Cuando en el año 1997 empecé a trabajar con mis alumnos la lectura y la escritura de los contenidos de la materia que enseñaba,¹ contaba con abundante bibliografía en inglés para formarme. Sin embargo, la bibliografía en castellano era muy escasa: algunos estudios básicos (en psicología, en lingüística), los materiales publicados para los talleres de escritura iniciados hacía una década en el CBC de la Universidad de Buenos Aires (Arnoux y otros, 1998), los libros de Daniel Cassany (1991 y 1995) y las buenas publicaciones de didáctica de la lectura y escritura en niveles educativos previos (por ejemplo, Kaufman y Perelman, 1997; Lerner, 1994; Lerner y otros, 1997). De todos ellos nos beneficiamos mis alumnos y yo. Sin embargo, no existían publicaciones en español sobre cómo ayudar a leer y escribir dentro de asignaturas universitarias que no tienen por objeto específico la lectura y la escritura sino que se proponen enseñar una disciplina, como era mi caso. Con este volumen de *Textos...*, muchos docentes y responsables del planeamiento, administración, asesoramiento y gobierno de universidades iberoamericanas contarán con un conjunto de reflexiones teóricamente fundadas acerca de experiencias que consideran la lectura y la escritura objeto de enseñanza en las distintas cátedras. Pienso que la existencia de este volumen es una batalla ganada a la expectativa ilusa de que se ocupen los otros² y a la habitual queja de que los alumnos no están preparados para la enseñanza.³ Y es también una victoria sobre la desjerarquización del pensamiento pedagógico en el nivel superior, en donde reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje

suele quedar relegado en favor de otras cuestiones que otorgan más prestigio.

Pero es un triunfo minúsculo, a la vez punto de partida de un sinfín de futuros combates contra cómodos presupuestos, un llamado de atención acerca de cuáles son los temas pendientes en nuestras instituciones de educación superior. En el entorno argentino, son muy escasos e incipientes los programas institucionales y las acciones docentes que van más allá de un curso inicial y separado del resto de las asignaturas. Y varias son las razones que los vuelven necesarios.

Razones para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras

En otros trabajos he tomado como objeto de análisis las prácticas de enseñanza de la escritura en todas las materias, desarrollando el ideario de las corrientes pedagógicas que, en el mundo anglosajón, asumen la postura de compartir la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a través de todos los niveles y en cada una de las materias (Carlino, 2002, 2004 y en prensa b). Este enfoque, promovido por los movimientos denominados “Escribir a través del curriculum”, “Alfabetizaciones académicas”, “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Escribir y leer para pensar críticamente”, etc., sostiene que es preciso que cada docente se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos por varias razones. Las retomo a continuación.

1. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual.”⁴

Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escri-

bir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y esto sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.

2. Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia.

Lectura y escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, asimilarlas y adueñarse de ellas. Ningún docente de ninguna materia debiera enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se aprenden. Esto último ya fue advertido hace mucho por pensadores como Piaget, quienes se pusieron en la perspectiva de los aprendices y señalaron que no todo lo que se enseña es recibido del modo en que pretende quien lo transmite. Ocuparse de cómo leen y escriben los alumnos es una forma de tener en cuenta su aprendizaje.

3. Enseñar una materia incluye enseñar a seguir aprendiendo en ese campo.

Del mismo modo que en el apartado anterior sostengo que enseñar una materia incluye enseñar a aprenderla, en este apartado extiendo la idea hacia el futuro. Los estudiantes universitarios necesitan aprender a seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizá mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales. Por ello, requieren de sus docentes no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta (Candy, 1995). Habrán de aprender en qué casos, para qué, dónde y cómo obtener, interpretar y usar información sobre un área del saber. Estas cuestiones, denominadas

“estrategias de aprendizaje”, muchas veces han sido abordadas a través de propuestas educativas separadas de la enseñanza de los contenidos de las materias, que fracasaron porque –a diferencia de lo que se pretende– resulta muy difícil transferir a cualquier contexto los procedimientos generales que pudieran haberse aprendido como formas vacías (Chalmers y Fuller, 1996). En cambio, fortalecer las competencias lectoras y escritoras dentro de un campo del conocimiento es un modo de enseñar a aprender lleno de contenido. Es preciso, por tanto, incluir explícitamente en el programa real de cada asignatura procedimientos de estudio guiados por profesores que acompañan y retroalimentan el modo en que los alumnos leen y escriben los conceptos disciplinares.

4. La alfabetización académica no es una habilidad básica.

Aunque es frecuente la creencia de que aprender y enseñar a leer y escribir es labor de la educación elemental o, incluso, de la secundaria, esta idea no es más que eso: una creencia. Como he señalado más arriba, las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, advierten contra la tendencia a considerar que la lectura y escritura académicas son procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad (Russell, 1990).

5. Escribir no es decir lo que se sabe; leer no es extraer lo que el texto dice.

“Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto” (Aitchison, Ivanic y Weldon,

1994). Esta cita encarna la idea de que escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no sólo un canal para transmitir lo ya conocido. Es ésta la función espistémica de la escritura y, para llevarla a cabo, es preciso dedicar tiempo y reflexión y recibir comentarios sobre lo que se escribe. Por su parte, leer tampoco es encontrar lo que el texto contiene *prêt-à-porter*, listo para usar, sino conseguir el significado que el lector sabe buscar en él. Y según las categorías con las que analicen un texto, distintos lectores obtendrán diversa información de la misma bibliografía (Lerner, 1985). Esta idea es la que está presente en la mayoría de los modelos del proceso lector y también puede colegirse en la etimología griega del verbo *leer*: recoger de un texto lo que el lector siembra, elegir. Según estas dos nociones contraintuitivas, si leer no es simplemente prestar atención a lo que dice un escrito y escribir no es tampoco decir lo que ya se sabe, entonces cabe a los docentes, por un lado, enseñar las categorías de análisis de los textos con las cuales cosechar las nociones esperadas en cada cátedra, y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares.

6. *Es un mito que una única materia pueda alfabetizar académicamente.*

Suponer que un curso de escritura y lectura para el primer año es el único responsable en fomentar estas competencias en los alumnos ha sido cuestionado como una “cómoda suposición” (Gottschalk, 1997). La insuficiencia de un seminario inicial está demostrada, y reconocida la necesidad de continuar ocupándose de la lectura y elaboración escrita más allá del primer año (por ejemplo, Alvarado y Cortés. 2000). El motivo es que la alfabetización académica sólo se logra en un dilatado proceso de acul-

turación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinar se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos. Pero esto tampoco puede darse por sabido. Las razones expuestas en este listado, que argumentan a favor de la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras, resultan incompletas sin una cláusula adicional, referida a las necesidades de los docentes para comprometerse en la enseñanza propuesta:

Así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo.

Los profesores de las distintas cátedras pertenecen en mayor o menor grado a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de casos, no han tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que emplean. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, para ocuparse de enseñar ese saber han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse.

En resumen, al menos seis razones y un considerando adicional existen para que todos los docentes compartamos la responsabilidad (con los alumnos y con nuestras instituciones) por cómo leen y escriben los universitarios a lo largo de su formación. Pero también existe la urgencia de hacerlo, ya que lo que está en juego para muchos de los estudiantes es su fracaso o el abandono del sistema universitario.

Razones para no ocuparse de cómo leen y escriben nuestros alumnos

Consideremos los potenciales contraargumentos a la tesis que defiendo, es decir las razones que se suelen dar para *no* ocuparse de la lectura y la escritura en todas las materias.

1. Enseñar a leer y escribir en la universidad atenta contra la autonomía de los estudiantes.

Muchos docentes piensan que en la universidad no es conveniente orientar la lectura y escritura de los alumnos porque esto fomenta su “dependencia”. Quienes así razonan, creen que las ayudas brindadas por el docente inhiben la independencia y autorregulación que se espera de los estudiantes en este nivel educativo. Los universitarios, se dice, ya son lo suficientemente adultos como para no requerir la guía de sus docentes (Carlino y Estienne, 2004; Estienne y Carlino, 2004). En este pensamiento subyace una confusión: la edad se iguala al conocimiento de las reglas del juego del ámbito universitario (Chanock, 2001). Esta idea presupone, a su vez, lo que ya se ha cuestionado: que las reglas del juego sean universales, que por haber leído y escrito en el nivel medio, los alumnos sepan leer y escribir en otro ámbito distinto. Si bien los universitarios están “maduros” en aquellos aspectos para los cuales su pasado los preparó, sin embargo son noveles y necesariamente torpes en lo que no tienen experiencia. Y son absolutamente recién llegados a las convenciones de la lectura y escritura universitarias. Si queremos ayudarles a desarrollar su autonomía (en vez de exigirla, como si se tratara de una maduración biológica), los docentes hemos de enseñar las reglas del juego: cómo se lee y escribe en nuestras materias.

2. Los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellas.

Esta objeción es cierta, tal como más arriba la acredito. Pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a escribir y leer en las distintas materias, ya que desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo que hoy no está contenido ni en los expertos disciplinares ni en los expertos en escritura, lectura o aprendizaje. Tampoco existen actualmente, en la mayoría de nuestras instituciones, los programas que permitan este intercambio interdisciplinar. Que no existan no significa que no puedan existir. Será cuestión de ir señalando su necesidad, de ir luchando por crear estructuras de desarrollo profesional docente para que estas necesidades formativas puedan ir teniendo respuesta.

3. Enseñar a leer y escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos.

Nuevamente, una afirmación en parte cierta, aunque no tanto como podría creerse en un primer momento. Sin duda, incluir en el dictado de una asignatura actividades de lectura y escritura que orienten la comprensión de sus contenidos insume más tiempo que no hacerlo. Tiempo que ha de restarse al que habitualmente dedicamos los docentes a exponer esos contenidos. Ahora bien, ¿de qué sirve dictar un sinnúmero de temas si éstos no son entendidos y aprendidos por los estudiantes? Que el docente exponga un tema no significa que los alumnos lo incorporen. Es una ilusión creerlo. Es una ilusión pensar que por haber dado un contenido ese contenido pasa a formar parte de los conocimientos del estudiante. Es una ilusión basada en la creencia de una mente que funciona como fotocopidora. La psicología del aprendizaje ha mostrado que esta creencia es falsa. En cambio, ha señalado que los aprendices deben reconstruir la información reci-

bida a fin de incorporarla. Tienen que operar sobre el conocimiento que se les transmite para hacerlo propio. La lectura y la escritura guiadas por el docente permiten a los alumnos elaborar los contenidos de una materia para integrarlos a su saber.

Por consiguiente, hay otra forma de entender la relación entre tiempo y enseñanza de contenidos. Ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los conceptos en una materia no resta tiempo al aprendizaje de éstos aunque sí lo sustraiga a la exposición que realiza el docente. Incluir actividades de lectura y escritura guiadas en una asignatura hace rendir más el tiempo para que los alumnos comprendan sus conceptos aunque simultáneamente los profesores transmitan algunos contenidos menos. Se trata de una decisión que hay que tomar: ¿sigo exponiendo los innumerables temas de la materia o ayudo a que los alumnos aprendan (a leer, a escribir y a pensar sobre) los fundamentales?

Historia de esta compilación

Pocas publicaciones cuentan cómo se han gestado. Sin embargo, esos relatos sirven a los lectores (potenciales autores) para comprender el proceso de producción, y para volver a situar la obra acabada en los desafíos que hacerla supuso. ¿Cómo ha sido, entonces, la génesis de este volumen? Al igual que cualquier otro texto, este tiene una historia y una prehistoria (Carlino y Santana, 1996): un momento de producción específica, más reciente, en el cual los autores rearmen su saber pensando en sus lectores, y otro momento que lo precede, más extendido en el tiempo, difuso en cuanto a sus límites, pero condición de posibilidad del resto.

La prehistoria de este volumen incluye la experiencia de las autoras como docentes reflexivas, es decir, su formación investigativa para entender su práctica. También incluye el circuito de cómo nos hemos ido conociendo acerca de nuestro compartido interés: en la mayoría de los casos, ha sido a través de las mutuas exposiciones en congresos o jornadas académicas en las

que presentamos ponencias. A su vez, la historia de este volumen de *Textos* empezó con la propuesta de la Revista *Lectura y Vida* de armar la compilación, y la decisión que se me delegó de a quiénes convocar. La extensión necesariamente limitada del volumen hizo que algunos colegas que pueden aportar al debate hayan quedado afuera. Una vez que, como compiladora, hube seleccionado a los autores (precisamente por haber tenido ocasión de conocer su producción emanada de su práctica reflexiva), convinimos los problemas que cada uno abordaría en su artículo, establecimos unas pautas comunes (incluyendo la extensión) y una fecha de entrega. Acordamos que las primeras versiones completas serían leídas por mí con ojos de lector crítico para ser devueltas a sus autoras, quienes las re trabajarían teniendo en cuenta las observaciones que consideraran enriquecedoras. Así lo hicimos en dos ocasiones sucesivas. Luego, la editora del volumen también nos hizo llegar sus marcas —con cuestiones de estilo, pedidos de aclaración, etc.— muchas de las cuales fueron tenidas en cuenta por las autoras y por mí misma en esta introducción. Por consiguiente, cada uno de los artículos de esta compilación tiene varias lecturas ajenas, comentarios y reescrituras, tanto como lecturas de sus propias autoras, discusiones en el interior de cada equipo de trabajo y un común intento de compartir con los lectores lo que habitualmente ocurre puertas adentro de las instituciones y las aulas.

Contenidos de este volumen

Tres criterios básicos han guiado la selección de los trabajos que forman esta compilación. Uno, compartido por todos los artículos: que las autoras escriban a partir de la reflexión y teorización sobre su práctica de enseñanza. Esto implica no sólo repensar lo que se hace, sino hacerlo a la luz de lo que otros han pensado y publicado en relación con ello.

Los otros dos criterios han sido alternativos: cuatro de los cinco trabajos corresponden a experiencias recientes que intentan poner a prueba en universidades de nuestro país distintas ayudas a la lectura y escritura de los universitarios *desde todas las asignaturas*. Dos de estos cuatro artículos se refieren al trabajo con profesores universitarios a través de acciones de desarrollo profesional docente.⁵ Son los artículos de Adelaida Benvegnú y de Marta Marucco. El trabajo de Benvegnú, “Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes”, analiza una experiencia de formación con profesores y auxiliares de distintos departamentos de su universidad para trabajar los modos de orientar la lectura de sus alumnos. Marucco, en “Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad”, reflexiona sobre su labor con docentes de diversas cátedras de una misma Facultad para que, a su vez, puedan incluir en sus materias la enseñanza de la escritura. Los otros dos artículos que examinan experiencias recientes son el de Ana Solá Villazón y Clotilde de Pauw, y el de Graciela Fernández, María Viviana Izuzquiza e Irene Laxalt. Ambos abordan la lectura con alumnos dentro de materias cualesquiera. El texto de Sola Villazón y de Pauw, “La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos”, analiza el funcionamiento del sistema de tutores de lectura que han implementado en su universidad, en el que alumnos avanzados orientan la lectura de ingresantes universitarios en distintas asignaturas. Por su parte, en “El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer”, Fernández, Izuzquiza y Laxalt estudian una situación didáctica donde un docente de las ciencias sociales coordina en clase la discusión sobre lo leído.

El otro criterio, alternativo al que aúna a los anteriores cuatro trabajos, es el de la experiencia consolidada en la enseñanza de la escritura en la universidad a través de talleres específicos. El trabajo de Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”, analiza los principios fundantes de la propuesta didáctica de estos talleres, en los que ellas tienen una

década y media de docencia y coordinación. En virtud de ello, su artículo abre el presente volumen. Si bien en lo personal entiendo que —como instancias únicas— estos talleres introductorios son insuficientes, de ningún modo creo que los profesores del resto de las cátedras podamos darnos el lujo de dejar de aprender de ellos. ¿Podremos aprovechar la experiencia de estas autoras para capitalizarla en el interior del conjunto de las materias?

Cierre y apertura

En este capítulo introductorio he sostenido que la lectura y la escritura en la universidad no son un déficit que haya que remediar y del que pueda diagnosticarse su etiología. Son prácticas que han de aprenderse y enseñarse. Son una necesidad educativa habitualmente no cubierta por las universidades que tenemos. Enseñar a leer y escribir en la educación superior es una tarea que las cátedras tienen pendiente, un objetivo descuidado por las instituciones. Del mismo modo, la dificultad de producir e interpretar textos universitarios no es un problema que tenga un único responsable ni pueda reducirse a una solución. Es la consecuencia de que no nos estamos ocupando de guiar en forma sostenida el aprendizaje de estas prácticas complejas. Para hacer frente a la dificultad, necesitamos diseñar acciones pedagógicas, estructuras y programas aún no transitados por nosotros. Necesitamos aprender cómo hacerlo.

El aprendizaje de la lectura y escritura académicas es un campo teórico interdisciplinario, que tiene historia en el mundo anglosajón y que empieza a desarrollarse como tal en los países de lengua castellana. Este volumen de *Textos en Contexto* se propone mostrar la reflexión de varios equipos docentes argentinos comprometidos con la idea de que leer y escribir en la universidad no es una capacidad que pueda darse por sabida en los estudiantes y que, en cambio, es una responsabilidad compartida entre ellos, los docentes y las instituciones.

Notas

1. Entre 1997 y 2002 tuve a cargo la Cátedra de Teorías del Aprendizaje, en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional de San Martín. En ella puse en funcionamiento una serie de propuestas de lectura y escritura estrechamente vinculadas al aprendizaje de los contenidos de la materia, que estarán publicadas en 2005 en Carlino (en prensa a).
2. En el contexto argentino, resulta frecuente pensar que enseñar a leer y a escribir los contenidos de una asignatura universitaria no es incumbencia de cada cátedra y también es usual esperar que se encarguen de ello los niveles educativos previos o algún eventual taller específico. Es decir, se suele ubicar en otros esta responsabilidad.
3. En las habituales quejas de los docentes acerca de lo que no saben hacer los estudiantes, subyace una expectativa tácita: que los alumnos se ajusten a su enseñanza. Resulta raro ponerlo en estos términos ya que explícitamente se suele decir que es la enseñanza la que ha de tener en cuenta al aprendiz. Es cierto que en esta queja también reside la comprobación de que los universitarios ingresan con una mala formación previa, de la que han de hacerse responsables los niveles educativos anteriores. Pero también son ciertas dos cuestiones. Por un lado, en la universidad no podemos desentendernos de ayudar a aprender a los alumnos que tenemos. Por otro lado, aun cuando los ingresantes llegaran bien preparados, cabe a la educación superior enseñarles a leer y a escribir según los modos de lectura y escritura específicos que se espera pongan en práctica los universitarios. En el apartado siguiente desarrollo los argumentos que sostienen esta tesis.
4. Bogel y Hjortshoj (1984:14).
5. En las universidades anglosajonas, se suele denominar "Desarrollo profesional docente" a las acciones institucionales que tienen por objetivo ayudar al cuerpo de profesores y auxiliares a reflexionar sobre su práctica y a construir herramientas pedagógicas para mejorarla progresivamente. Estas universidades entienden que el "desarrollo profesional docente" es un pilar de la actividad universitaria, como lo son la docencia, la investigación y la extensión, y así lo demuestran en sus estatutos y en sus programas. A mi juicio,

esta noción resulta interesante triplemente. Por un lado, porque jerarquiza la carrera docente dentro de la universidad y la considera tan necesaria como el resto de las actividades de sus profesores; carecer de este pilar o darlo por sentado sin orientarlo ni reconocerlo explícitamente pareciera ser un contrasentido que proclama “puedes ser un profesor universitario si te dedicas a la docencia, la investigación y la extensión pero si evitas seguir aprendiendo sobre los problemas de tu enseñanza”. Por otro lado, la idea de *desarrollo* profesional, entendido como reflexión progresiva sobre la práctica en colaboración con otros docentes (colegas pares en cuanto a su *status* profesional y expertos en un área ajena a la de uno) y a la luz de la bibliografía (que recoge las investigaciones pedagógicas que se van produciendo), subraya la formación permanente, necesaria para ser un intelectual crítico también del propio quehacer pedagógico. Por último, la noción de desarrollo *profesional* resitúa la docencia en el ámbito de las profesiones (alejándola del campo del espontaneísmo) y le exige reflexión y contraste permanente con la producción teórica didáctica.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, M., Ivanic, R. y Weldon, S. (1994). “Writing and re-writing writer identity”. En Mary Lea y otros, *Life histories and learning: language, the self and education*. Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex: 5-8.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). “La escritura en la Universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, N° 43: 1-3.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura. Textos y Actividades*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). “Composition Theory and the Curriculum”. En F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y., Norton: 1-19.
- Candy, Ph. (1995). “Developing lifelong learners through undergraduate education”. En L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*, II-VIII, Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995. Perth, Australia.

- Carlino, P. (2002). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, vol. 2: 43-61.
- (2004). "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, Nº1: 16-27.
- (en prensa a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (en prensa b). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación*, Madrid, Nº 336, enero-abril de 2005.
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, tomo I: 169-173.
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). "Las coordinadoras cuentan". En P. Carlino y D. Santana (coord.), *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, Visor.
- Cassany, D. [1988] (1991). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- [1993] (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura (2002). "Mission of the Writing Requirement at the University", *Teaching With Writing*. Minneapolis, Universidad de Minnesota.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. Londres, Kogan Page.
- Chanock, K. (2001). "From Mystery to Mastery". *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". Ponencia presentada en el 7º *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.
- Gottschalk, K. (1997). "Putting –and Keeping– the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril: 22-45.

- Kaufman, A. y Perelman, F. (1997). "El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos. Marchas y contramarchas de una investigación". En *Anuario de Investigaciones N° 5*. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA.
- Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida*, Año 6 N° 4: 10-13.
- (1994). "Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente". *Lectura y vida*, Año XV N° 3: 33-48.
- Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E. Levy, H., Lobello y Natali (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento N° 4 de Actualización Curricular en el Área de lengua. Dirección de Currículum-Dirección de Planeamiento. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Russell, D. (1990). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero: 52-73.

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

**LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA
EN EL NIVEL
SUPERIOR:**

**PROCESOS, PRÁCTICAS
Y REPRESENTACIONES
SOCIALES¹**

**MARIANA DI STEFANO
MARÍA CECILIA PEREIRA***

Introducción

La reflexión y la investigación sobre la lectura y la escritura, particularmente sobre las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, se han instalado en el ámbito académico. Las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro —el tránsito de la escuela primaria a la escuela media, el de la escuela media a los estudios superiores, e incluso el pasaje del grado al posgrado— responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. En el caso del acceso al nivel superior, las dificultades en los exámenes de ingreso universitario, en la conclusión de los ciclos iniciales y la alta deserción evidencian un alumnado apegado a la cultura del manual, con poca o nula experiencia en la consulta de fuentes bibliográficas diversas y en la escritura de textos que tienen como fin comunicar los saberes adquiridos. Esta situación —que se percibe desde hace ya más de una década, y que parece agravarse cada año— ha generado no sólo investigaciones sobre el tema sino además la implementación de numerosas experiencias pedagógicas orientadas a desarrollar en los alumnos habilidades de lectura y escritura de textos complejos.

Las investigaciones y el trabajo que hemos llevado a cabo en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de educación superior nos condujeron a dos puntos básicos trabajado sobre elaborar nuestras propuestas didácticas:

- 1) Considerar los aportes que, desde las distintas disciplinas, se han hecho sobre la lectura y la escritura; aportes que las conciben tanto como un proceso cognitivo y, a la vez, como una práctica histórico-social, con la convicción de que es necesario contemplar esa doble naturaleza del objeto para atender a la índole compleja del problema que nos ocupa. Pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales nos ha llevado a: a) contemplar las características propias que estas prácticas adquieren en la institución en las que se llevan a cabo. En el caso de los estudios superiores, en cuanto a la lectura, se trabaja con corpus bibliográficos extensos, integrados por documentos diversos, y, en la escritura, con la producción de textos derivados de lecturas previas, con el fin de desarrollar habilidades para complementar y confrontar fuentes; b) contemplar la incidencia de las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de los alumnos, con el fin de intervenir en ellas y c) indagar los modos a través de los cuales se puede intervenir de un modo efectivo en dichas representaciones de los alumnos, de manera que éstas incidan positivamente en las exigencias que en este terreno les plantea la vida académica.
- 2) Privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje la dimensión discursiva por sobre el tratamiento proposicional de los textos, ya que consideramos que es dicha dimensión la que orienta la interpretación de la información y la activación de los subprocesos necesarios para producir textos adecuados a una situación comunicativa dada. Este enfoque discursivo incide en la secuenciación de contenidos y actividades.

En el desarrollo de este artículo se fundamentará la pertinencia de estos criterios adoptados para la elaboración de una pedagogía de la lectura y de la escritura en el nivel superior.

Punto de partida: características de las prácticas y diagnóstico inicial

Partimos del hecho de que la actividad universitaria exige no solo que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, sino también que se ubique a sí mismo y ubique los textos en un espacio social de circulación, con reglas propias de producción y recepción; que oriente la actividad hacia ciertos fines, descartando otros según la tarea solicitada; que contemple qué utilidad tiene el conocimiento adquirido y cuándo y cómo es posible aplicarlo; que confronte posturas provenientes de diferentes fuentes, que pueda aclarar, ampliar o complementar la información que lee en un texto a partir de la consulta de otros. Por otra parte, un estudiante universitario no solo debe desarrollar habilidades para la lectura de corpus sino también para comunicar los resultados de la actividad interpretativa. En este sentido, consideramos que la práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta, a la vez que necesaria por sí misma para la formación de los estudiantes, complementaria de las prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de la comunicación escrita. En síntesis, los materiales de lectura y los escritos habituales en la universidad pertenecen a los llamados géneros académicos, en los que dominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición. Para integrarse activamente a ese nuevo ámbito es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo-explicativas y argumentativas.

Según esta caracterización de las prácticas universitarias, se han realizado diversos diagnósticos centrados en la escritura de textos expositivo-argumentativos derivados de lecturas previas. Los escritos de los alumnos presentaron problemas en diferentes niveles de organización que a la vez revelaron serias dificultades de lectura.

Para sintetizar los problemas identificados en la escritura, notamos que, en el nivel enunciativo, los estudiantes manifiestan

dificultades para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no construyen adecuadamente el enunciador y el enunciatario del texto, ni manejan los distintos modos de atribución de la responsabilidad enunciativa (no usan los discursos referidos o lo hacen incorrectamente).

En lo que se refiere a las relaciones de conexidad, no resuelven correctamente la puesta en página, no organizan el escrito en párrafos, ni utilizan títulos o subtítulos para demarcar partes en el desarrollo del texto, y, cuando lo hacen, no llegan a construir claras relaciones entre ellas. Además, son frecuentes las lagunas o huecos en el desarrollo de la información.

En cuanto al nivel secuencial, el encadenamiento de proposiciones que supone la exposición de diferentes posturas sobre un tema resulta especialmente problemático. Los estudiantes tienden a incorporar fragmentos de los textos leídos, sin proponer una articulación de las proposiciones ni indicar relaciones jerárquicas entre ellas. Muchos estudiantes incluso exponen argumentos antiorientados como si fueran coorientados, lo que fue considerado como índice de lectura aberrante de las fuentes.

En términos generales, los escritos analizados no evidencian ni la existencia de un plan textual que guiara la organización global y orientase los procesos de revisión, ni un conocimiento de los modelos genéricos (Arnoux y otros, 1996).

El aporte de distintas disciplinas para una pedagogía de la lectura y la escritura

El diagnóstico expuesto revela que en las dificultades de los alumnos confluyen problemas de distinta índole. Pero la descripción de los problemas no es suficiente para diseñar una propuesta didáctica de la lectura y la escritura en sus niveles de mayor complejidad. Consideramos indispensable explicar las razones por las que esos problemas se producen, pues solo una propuesta didáctica que atienda a esas causas podrá orientar correctamente la enseñanza.

En este sentido, las explicaciones que contemplan solo los procesos cognitivos involucrados suelen desatender los aspectos discursivos de los escritos que se van a leer o producir, y las características del contexto social y situacional en el que se llevan a cabo la lectura y la escritura.

Gran parte de los estudios realizados desde la psicología cognitiva se han orientado hacia la descripción de modelos que dan cuenta de las operaciones que lleva a cabo el sujeto al leer o al escribir. En la literatura sobre procesamiento del texto, los modelos cognitivos de mayor difusión en materia de comprensión de texto no narrativo (Kintsch, 1998; Britton, 1985) proponen descripciones del proceso que involucran solo la información proposicional, descuidando los factores enunciativos. Por ejemplo, se analiza el proceso de lectura a partir de la interacción entre las propiedades informativas del texto y un lector concreto que posee conocimientos para tratar la información. Frente a un obstáculo en la comprensión, la explicación suele apuntar hacia la falta de conocimientos previos, conceptuales y/o lingüísticos, o a la falta de entrenamiento en algún subproceso.

Estos modelos son los que más han incidido —al menos en nuestro país— en los diseños curriculares de materias destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Este enfoque —para el que leer es procesar información— privilegia el tratamiento de datos por encima del modo en que estos son incorporados discursivamente. Sin embargo, los diagnósticos revelan que los alumnos tienen dificultades de comprensión y de producción que no pueden ser explicadas únicamente por falta de conocimiento previo, ni por falta de planificación (en el caso de la escritura) o de revisión. Cuando un alumno invierte la orientación argumentativa de un texto, o cuando no logra exponer el planteo de un autor sobre un tema, muchas veces es el lenguaje mismo, la complejidad de la organización discursiva la que obstaculiza su tarea. Esto indica que no se trata solo de activar correctamente los distintos subprocesos que intervienen en la actividad lectora y productora de textos, sino que el desarrollo de habilidades de

lectura y escritura requiere también de una reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje.

Pensamos, entonces, que es necesario considerar –para elaborar una propuesta pedagógica que atienda tanto a los problemas locales como a los de índole global involucrados en la lectura y la escritura– el aporte del análisis del discurso. Nuestras propuestas atienden particularmente al desarrollo de habilidades interpretativas y de producción del nivel enunciativo de los textos. En ese sentido, se promueve, entre otros aspectos, la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación (Bajtín, 1997) y sobre la estructuración secuencial de los textos (Adam, 1992 y 1999); se propone el establecimiento de relaciones entre texto y contexto; se analiza la dimensión argumentativa que recorre todos los discursos; se observa el modo en que el enunciadador se construye en su enunciado, los roles que asume y la autoridad que se autoconfiere, con miras a percibir el modo en que un discurso dado busca o ha buscado intervenir socialmente.

Las actividades de escritura y lectura se organizan considerando los dos polos que permiten dar cuenta de la variedad de los discursos en los que se despliegan razonamientos, y que predominan en la vida académica: en primer lugar la argumentación y, luego, la exposición (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Este orden no es arbitrario.

Una de las decisiones importantes de la secuenciación didáctica ha sido determinar un recorrido que facilite la superación de los problemas detectados. Habitualmente, en este sentido, algunas propuestas ofrecen un recorrido que va de lo supuestamente más simple a lo más complejo. Y en el terreno de la didáctica de la lengua, lo más simple suele identificarse con lo más “objetivo”, con los discursos “neutrales”, con los que tienen por finalidad hacer comprender un fenómeno: o sea, los discursos expositivo-explicativos.

Sin embargo, considerar al discurso expositivo-explicativo más simple que el argumentativo es producto de privilegiar en su abordaje el tratamiento de la información por encima del nivel discursivo.

sivo. Desde este último aspecto, el discurso expositivo-explicativo encierra una gran complejidad ya que se trata de un tipo de discurso que oculta su carácter de construcción: se presenta como transparente, objetivo, portador de un saber universal, cuando no lo es.

Nuestros diagnósticos nos indican que los estudiantes, pese a que han leído a lo largo de toda su escuela media textos de este tipo, no han reflexionado sobre sus características enunciativas, por lo que se les presentan muchísimos obstáculos a la hora de escribir. Creemos que el alumno podrá reflexionar sobre la ausencia de marcas del enunciador, el uso de un léxico neutro, entre otros, en la medida en que pueda comparar este tipo de construcción con el tipo de construcción propio de la argumentación, en cuyos textos, por el contrario, se exhibe la subjetividad. De ahí que optemos por comenzar el trabajo por la argumentación.

La argumentación tiene además otras ventajas: puede resultar propicia para introducir al alumno en las características del quehacer científico, con las controversias y polémicas que involucra. Los textos argumentativos tienden a construir nuevos conceptos a partir de un desarrollo razonado. Ese desarrollo argumentativo pone en escena discusiones, presenta posturas coincidentes y adversas, hace más evidentes, en definitiva, los debates propios de las investigaciones. La dimensión polémica del discurso argumentativo muestra el proceso de trabajo en el ámbito científico y a los conceptos como un saber no cerrado, sino más bien objeto de distintas perspectivas.

Además de esta representación del mundo científico, los discursos argumentativos, por instalar la subjetividad de modo generalmente explícito, exigen una lectura que obliga a establecer una marcada relación entre el discurso y su contexto de producción. Entonces, el desarrollo de las habilidades lectoras que involucra el trabajo con la argumentación facilita, por oposición, la reflexión crítica sobre el modo de organización de los textos expositivos, que presentan una organización secuencial más laxa y el borronamiento de las huellas de la actividad valorativa del sujeto de la enunciación.

Por eso nuestra propuesta considera una secuenciación de contenidos orientada a facilitar en el alumno tanto la producción de exposiciones derivadas de lecturas previas como la comprensión de textos argumentativos a partir de una inversión en el orden habitual de abordaje de los temas: se trabaja primero con la argumentación y luego con la exposición.

***Los aportes de la psicología social
y de la historia social de la lectura y la escritura:
la intervención sobre las representaciones
sociales asociadas a estas prácticas***

Pero además de los aportes del análisis del discurso, en una propuesta didáctica de esta naturaleza, es necesario tener en cuenta factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor, para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre solo en los subprocesos cognitivos que involucra, sino para que además se analice la peculiaridad de esas prácticas sociales que se están encarando. En este sentido, trabajamos fundamentalmente con los aportes de la psicología social, y en particular con la noción de representación (Moscovici, 1989; Jodelet, 1989; Abric y otros, 1994) y con las reelaboraciones y usos que de este concepto ha hecho la historia social de la lectura y la escritura (Bourdieu, 1982; Chartier, 1993; Chartier y Hébrard, 1994; Arnoux y Bein, 1999; Cucuzza y Pineau, 2002).

Como hemos anticipado, numerosos trabajos de investigación nos han mostrado la incidencia de las representaciones sociales y sistemas de creencias en el modo en que los estudiantes encaran las tareas vinculadas con la comunicación escrita. Estas representaciones permiten explicar las dificultades de los estudiantes² ya que son ellas las que orientan e inciden en la selección de las operaciones cognitivas desplegadas en las prácticas

de lectura/escritura y en la activación de los conocimientos previos a la hora de interpretar un texto.

Al respecto hemos indagado, por un lado, sobre las representaciones de los textos que se deben leer y producir y, por otro, sobre las representaciones de la tarea y del papel del escritor/lector como estudiante. Finalmente, se ponderó la incidencia de los sistemas de creencias y de valores que dominan el mundo social en la lectura y la escritura de textos.

Con respecto a las representaciones de los textos que se producen, en nuestros diagnósticos hemos observado que el alumno asume en ellos un rol reproductor (no actor), que no atiende a las formas de delegación de la responsabilidad enunciativa, ni asume la responsabilidad que le corresponde como enunciador del texto; en síntesis, no toma distancia del texto a producir, como consecuencia de no considerar su finalidad ni el destinatario previsto. Por otro lado, en el terreno de las convenciones gráficas de la escritura, así como en el de su estructura global, los textos no evidencian ningún cuidado por parte del alumno. La representación del texto a producir no incluye una adecuación a las normas ortográficas y gramaticales.

En lo que se refiere a las representaciones de los textos a leer que predominan en el alumnado, se observó que se les atribuyen los siguientes rasgos: el texto es concebido como monológico y como portador de una autoridad incuestionable, por lo que la tendencia es a leer los textos argumentativos como si fueran expositivos, anulando la dimensión polémica, y a adoptar una actitud obediente hacia el texto y nunca cuestionadora. Esta representación corresponde a la de los textos académicos y está asociada a las ideas que los alumnos tienen acerca de la institución universitaria y al saber que en ella se produce. En este sentido, hemos comprobado que se inviste también de autoridad a la universidad al punto de inhibir una actitud de debate o polémica con los materiales de lectura que esta proporciona.

Por otro lado, los estudios sobre la representación de la tarea y del papel del lector como estudiante también revelaron que

muchas de las dificultades no están relacionadas con el dominio de contenidos o con el desarrollo de habilidades cognitivas, sino con la representación que tienen de la tarea de lectura encomendada: se tiende a pensar a la lectura como descontextualizada, con un fin único que es el acopio de datos en forma indiscriminada; no se piensa que la lectura implique establecer relaciones entre textos: la tendencia es a adicionar información más que a confrontar o comparar (di Stefano y Pereira, 1998). Es decir, la representación de la tarea de lectura no implica el establecimiento de relaciones entre textos ni entre texto y contexto.

Finalmente, se investigó el modo en que inciden las creencias y valores dominantes en la lectura de textos. Los alumnos tendieron, frente a textos que requieren un alto grado de cooperación lectora, o bien a suprimir la información introducida de un modo complejo en el discurso, o bien a proyectar de modo indiscriminado sus propias concepciones del mundo para interpretar el texto dado. Esta proyección de las creencias propias los condujo en muchos casos a realizar lecturas aberrantes de las fuentes: a no considerar los segmentos polifónicos o polémicos, a no incorporar en el tratamiento comprensivo de las proposiciones los enunciados negativos o la ironía o a no atender a la orientación argumentativa de los conectores, por ejemplo. Del mismo modo que no toman distancia del texto que producen, no toman distancia del texto que leen, porque la representación que tienen de lo que es leer y escribir los lleva a esa conducta (di Stefano y Pereira, 2000).

Estas representaciones de la lectura y la escritura –tan generalizadas en el alumnado– muestran además una representación de lo que es el saber científico: está fuera del horizonte de conocimiento de los estudiantes que pueda haber dos posturas encontradas sobre un mismo tema, ambas coherentes desde su lógica interna; que un texto pueda abrir posibilidades diversas de interpretación; que los sistemas de creencias puedan ser múltiples y heterogéneos.

Los estudiantes manifiestan percibir la subjetividad de los discursos cotidianos y las evaluaciones en los discursos de los me-

dios: su representación de esos discursos incluye el rasgo “subjetividad”. Pero no buscan, ni perciben, ese rasgo en el ámbito científico. Su representación del saber en el ámbito académico como un espacio sin conflicto les impide tanto comprender la lógica discursiva de la argumentación como la de los textos expositivo-explicativos. La tendencia es leer todos los textos como transparentes, por lo que tampoco pueden establecer los criterios a partir de los cuales se recorta un objeto para explicarlo, se evalúa la explicación o se entabla una discusión científica sobre un problema (Pereira, 2002).

No podemos pensar entonces que el alumno necesita solo entrenarse en el procesamiento de datos proposicionales y discursivos. Necesita además saber qué características reúne el espacio social donde se produce la discursividad en la que buscará insertarse como intérprete y productor: los tipos de relaciones que entablan los participantes del campo (en este caso, el académico), las relaciones del campo científico con otros campos, en particular con la ética y con el poder político, y sus consecuencias discursivas, por ejemplo, en la fijación de pautas para la legitimación enunciativa, entre otras. Este conocimiento permitirá al alumno saber y seleccionar el tipo de operaciones que se espera que despliegue en cada caso, en un ámbito —tengamos en cuenta— que es nuevo para él y para el que la escuela media lo ha preparado poco o nada.

Nuestra propuesta didáctica de la lectura y la escritura en la universidad parte fundamentalmente de estas investigaciones sobre las representaciones sociales de los alumnos. Creemos que es indispensable intervenir en aquellas con las que los alumnos llegan al nivel superior de enseñanza, ya que estas inciden negativamente en sus prácticas académicas.

En nuestros talleres, mucha de la ejercitación está destinada a hacer emerger y explicitar el sistema de representaciones sociales que domina en las prácticas lectoras y productoras de textos entre los estudiantes, y a generar el conflicto entre las representaciones que el alumno tiene de su rol, de la tarea y del tipo

de texto que debe leer o producir y lo que efectivamente las prácticas universitarias demandan.

Hemos comprobado que un modo de intervención en las representaciones sobre la lectura y la escritura —en las que conviven creencias, saberes contruidos en niveles educativos previos y discursos sociales dominantes sobre estas prácticas— es proponer la reflexión sobre las características que estas adquirieron a lo largo de la historia, en distintos grupos sociales y en relación con distintas esferas de la praxis social. Esta ejercitación permite desnaturalizar las propias prácticas lectoras: en la medida en que es posible confrontar las prácticas actuales con otras, se puede percibir el carácter de construcción cultural del modo en que leemos y de las convenciones de escritura vigentes. Esta dimensión histórica permite convertir en objeto de reflexión nuestra propia experiencia y pensar nuestra propia historia como lectores y escritores (di Stefano, 2003). La didáctica de la lectura y la escritura —como disciplina— ha entablado diálogos más o menos prósperos con diversas disciplinas vinculadas a la psicología cognitiva y a las ciencias del lenguaje, pero el diálogo con la historia de la lectura es casi nulo, pese a lo fructífero que sin embargo resulta.

Conclusiones

En síntesis, nuestra propuesta pedagógica atiende a:

- a) El proceso cognitivo involucrado en la lectura y la escritura, por lo que se busca que el alumno adquiera habilidades metacognitivas y metadiscursivas que le permitan planificar y controlar su propio proceso de lectura/escritura.
- b) La dimensión discursiva de los textos a leer y producir, por lo que en el taller se ofrece una reflexión sobre el carácter opaco y valorativo del lenguaje y sobre la construcción de enunciador/enunciario y referente que opera en todo dis-

curso. En este sentido es decisivo el desarrollo de habilidades para la identificación del género discursivo. Privilegiar la dimensión discursiva por sobre la textual orienta el establecimiento del orden didáctico propuesto, que va de la argumentación a la explicación.

- c) Las características de las prácticas universitarias que exigen la lectura de corpus y la escritura de textos expositivo-argumentativos derivados de lecturas previas de fuentes diversas. La resolución de este tipo de tareas exige el desarrollo en los alumnos de habilidades de complementación y confrontación de discursos.
- d) Las representaciones sociales de la lectura y la escritura con las que los alumnos llegan a la universidad, con el fin de transformarlas.
- e) La dimensión histórica de las prácticas vinculadas con la palabra escrita.

Creemos que la posibilidad de desarrollar habilidades de lectura y escritura críticas en los alumnos requiere contemplar esta multiplicidad de factores que confluyen en las prácticas de lectura y escritura, lo cual requiere, además, que las experiencias didácticas adopten la modalidad de taller, ya que esta permite desplegar un entrenamiento en lectura y escritura de textos específicos y a la vez llevar a cabo una reflexión, a partir de la propia producción, sobre los problemas que estas prácticas plantean en cada caso.

Notas

1. Parte del presente trabajo se expuso en el XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) "Perspectivas recientes sobre el discurso". Universidad de León (España), 3, 4 y 5 de mayo de 2001.
2. Las representaciones sociales fueron consideradas, desde la perspectiva de Moscovici, como modalidades del pensamiento práctico que funcionan como esquemas de percepción de las situaciones y de elaboración de respuestas.

Referencias bibliográficas

- Abrieu, J. C. y otros (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París, PUF.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan.
- (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París, Nathan.
- Arnoux, E. y otros (1996). "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En: AA.VV. *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. U.N.R., Rosario. Juglaría.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bajtín, M. (1997). "El Problema de los géneros discursivos". En *La estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Britton, B.K. y otros (1985). *Understanding expository text*. Hilldale, Lawrence, Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París, Fayard. [*¿Qué significa hablar?*. Madrid, Akal, 1985.]
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (dirs.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (dir.) (1993). *Pratiques de la lecture*. París, Petit Bibliothèque Payot.

- di Stefano, M. (2003). "El proceso de conceptualización de la lectura en interacciones áulicas". Intervención en el panel *El diálogo en la enseñanza de la lectura y la escritura*, Primer Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis), La Plata.
- di Stefano M. y Pereira, M. C. (1998). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". Revista *Signo & Seña*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA: 318-340.
- (2000). "Incidencia de los valores sociales dominantes en el proceso de lectura". En *Actas del IV Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura*. Lima, CPAL.
- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". En A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París, PUF.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales". En: A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París, PUF.
- Pereira, M. C. (2002). "La lectura de géneros académicos con fuerte dimensión polémica: aportes para explicar las dificultades de los lectores inexpertos". Intervención como panelista en Simposio Internacional *La lectura y escritura: nuevos desafíos*, Cátedra Unesco en Lectura y Escritura - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2 a 6 de abril de 2002.

* Profesoras e investigadoras de la Universidad de Buenos Aires y docentes de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Argentina.



LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: UN TALLER PARA DOCENTES¹

MARÍA ADELAIDA BENVEGNÚ*

Introducción

Entre los docentes e investigadores universitarios preocupados por los problemas vinculados con la lectura y el aprendizaje, parece haber cierto consenso en que la lectura debe ser incluida en la agenda de la enseñanza superior. Se observa, sin embargo, una gama de matices en el significado atribuido a esta afirmación y por lo tanto en el espacio institucional reservado para ello (Pedagogía Universitaria, 2001).

En este trabajo damos cuenta de una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Luján, que constituye una respuesta posible a esta preocupación. Intentaremos comunicar nuestro modo particular de configurar el problema, el contexto institucional y académico en el que se desarrolló, las decisiones y acuerdos que asumimos al pensar la propuesta y los aspectos más salientes del trabajo con los docentes. Asimismo señalaremos algunos nuevos problemas e interrogantes que se perfilan a partir de ello y las líneas de trabajo que, según creemos, podrían sostener la tarea futura.

Esperamos que esta comunicación encuentre interlocutores interesados en compartir las necesarias reflexiones que permitirán avanzar tanto en el planteo del problema como en la búsqueda de nuevas respuestas.

Nuestra toma de postura teórica

¿En qué sentido debe la universidad ocuparse de la lectura?

La respuesta que se dé a esta pregunta dependerá estrechamente del modo en que se formule el problema. En otros términos: las decisiones y las líneas de acción dirigidas a incidir sobre los procesos de lectura de los estudiantes universitarios se apoyan en una serie de supuestos teóricos (con distintos grados de explicitación) que configuran de un modo particular la situación a la que se debe atender. Por supuesto que en la realización concreta de esas acciones intervienen otros factores como los político-académicos, institucionales, presupuestarios, etc., a cuyo análisis –lejos de ignorar su importancia– no vamos a dedicarnos aquí.

Con el fin de explicitar la postura teórica sobre la cual apoyamos la experiencia que relataremos, será de utilidad referirnos brevemente a dos tendencias en los modos de configurar el problema (Pedagogía Universitaria, 2001: cap. 6). Estas tendencias podrían verse como extremos de un continuo en el cual es posible ubicar el espectro de posturas que actualmente guían las acciones institucionales acerca de la lectura en la universidad.

En un extremo de la línea encontramos los planteos que ponen el énfasis en las carencias de los alumnos. La lectura y la escritura son tomadas como habilidades generales o conocimientos de aplicación universal,² con los que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria y que, por algún motivo, no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas anteriores. Las propuestas orientadas por este planteo parten, por lo general, del diagnóstico puntual de esas dificultades y dan origen a acciones de enseñanza que intentan remediar las carencias. Entre ellas se encuentran los cursos de aprestamiento, las propuestas de ejercitación, los talleres de lectura o comprensión de textos, usualmente ofrecidas a los estudiantes durante los primeros tramos de las carreras o antes de iniciarlas. Algunas propuestas trabajan sobre la bibliografía de las asignaturas y otras no tie-

nen vinculación directa con ellas. Pero en todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y de escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos vinculados con la formación profesional. En estos cursos suelen impartirse conocimientos lingüísticos y discursivos, acompañados de ejercitaciones que proponen su aplicación en tareas de interpretación o de producción escrita. Por lo general se evalúan los aprendizajes realizados por los estudiantes durante los cursos (lo cual en algunos casos decide su ingreso a la universidad). Hasta el momento no hemos encontrado estudios de seguimiento que relacionen estos resultados con su desempeño posterior en la carrera.

La postura que se enfrenta a ésta —y que nosotros compartimos— pone en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos. No se desconocen las carencias en la formación previa de los estudiantes pero se intenta asumirlas como parte de un proceso de enseñanza, subordinado a la transmisión de los modos de leer e interpretar los textos que circulan en una comunidad disciplinar dada (Souchon, 1997; 1999). El objeto de enseñanza está constituido por el corpus de textos que maneja esa comunidad, la diversidad de usos y de posturas teóricas y las interpretaciones que esa comunidad valida. La lectura y la escritura se constituyen, entonces, en objetos de enseñanza en tanto prácticas particulares de una comunidad científico disciplinar para la producción y comunicación del saber (Olson, 1998).

La hipótesis que subyace a esta postura es que no es necesario —ni posible— saber “acerca de” la lectura y la escritura de los textos universitarios *antes* de ingresar al mundo académico-científico. Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a ese mundo lo que les permite apropiarse de un “saber leer y saber escribir”, a la vez que estos saberes resultan constitutivos de su formación. La condición es entender que no

basta con la exposición a los textos específicos para que este proceso se lleve a cabo, sino que es necesario incluir un trabajo intencional sobre ellos.

Las propuestas que asumen esta tendencia suelen consistir en trabajos de acompañamiento de los alumnos como sujetos-lectores que enfrentan problemas propios de la selección de textos, de su lectura y de la construcción de conocimientos a partir de ellos. También encontramos experiencias que proponen a los estudiantes la elaboración controlada de informes, reseñas o monografías como parte del trabajo con los contenidos de la asignatura. Estas actividades suelen ofrecerse a los estudiantes en diferentes momentos de la cursada de las carreras. Tampoco en este caso contamos con estudios evaluativos que muestren el producto del esfuerzo realizado. Esto quizá se relacione, por un lado, con el hecho de que no constituyen experiencias independientes del desarrollo de las asignaturas y por lo tanto su evaluación se integra con la evaluación de los aprendizajes de esos contenidos. Por otra parte, en casi todos los casos registrados, se trata de experiencias incipientes.

Las opiniones y críticas que suelen formularse con relación a la primera postura (la que centra la preocupación en remediar las dificultades de los estudiantes) no desconocen las carencias de formación que muchos estudiantes presentan al momento de entrar en la universidad (Teberosky y otros, 1996). En este sentido, valoran los cursos generales introductorios o “de nivelación” —especialmente los orientados a completar o revisar contenidos básicos de las disciplinas que integran la carrera— pero alertan sobre la necesidad de no reducir la tarea de la universidad a una acción remedial. Por otra parte, en el caso de los cursos vinculados con la lectura y la escritura, trabajar únicamente sobre habilidades globales generales suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción sería equiparable a “enseñar a un niño a comer haciéndole llevar a la boca una cuchara sin comida”.³

Desde nuestra perspectiva, el trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura debe ser retomado y reconstrui-

do en el interior de cada asignatura o área disciplinar; sin embargo, es necesario observar que esto requiere de proyectos institucionales y pedagógicos complejos y extensos, demorando la respuesta al problema, que se percibe como acuciante. Por último, en ambos casos se requiere de la institución universitaria una importante erogación de sus cada vez más escasos recursos. Queda planteado, entonces, el desafío de avanzar hacia la elaboración de propuestas superadoras que atiendan al mismo tiempo los múltiples aspectos del problema y que se enmarquen en el proyecto político de la institución.

A nuestro entender, la búsqueda de respuesta debe encuadrarse en los propósitos institucionales de formar intelectuales públicos y críticos. Así entonces, en última instancia, debe constituirse en un intento de fortalecer el sentido democrático de sus prácticas académicas y el pensamiento autónomo, en cualquiera de los proyectos que constituyen sus planes de estudio. Los procesos de lectura y escritura deben ser atendidos como uno de los aspectos fundamentales de la formación y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas (Carlino, 2002).

Visto de este modo, el asunto deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los actores de la vida académica, en especial de los profesores de las asignaturas (Coraggio, 1996). No para que tomen a su cargo “la enseñanza de la comprensión” ni para que “enseñen lengua” sino para que encuentren mejores modos de acompañar a sus estudiantes en la construcción de los conocimientos propios de sus disciplinas a través de la lectura y la escritura.

Es necesario advertir aquí que, al aludir a la entrada en escena de los profesores, no estamos sugiriendo un cambio de manos de la responsabilidad, sino un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos. Por otra parte no existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de

tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa. En la historia didáctica de las instituciones educativas sobran los ejemplos de voluntarismo inútil e injusto.

También es importante aclarar que un problema tan complejo como el de la lectura y la escritura en el marco de la formación universitaria no puede darse por atendido con una sola línea de acción. Al mismo tiempo que se trabaja en el diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza será necesario realizar las siguientes acciones, entre otras: revisar la relación que la universidad sostiene con los demás niveles del sistema educativo; diagnosticar adecuadamente los requerimientos de formación previa para cada carrera; multiplicar las instancias de apoyo en los contenidos específicos; abrir espacios de debate para docentes y estudiantes que colaboren con la delimitación de los problemas y favorezcan propuestas de superación.

La experiencia a la que nos referimos al comienzo de esta comunicación, el Taller para Docentes “Las prácticas de lectura en la universidad”, constituye solamente un primer paso en esta dirección y forma parte de un proyecto más amplio de la División Pedagogía Universitaria englobado bajo el nombre de Problemas Didácticos de la Educación Superior.

Fundamentación y contexto institucional de la experiencia

Hemos encarado la realización de este taller como una tarea de equipo de la División Pedagogía Universitaria para los docentes de todas las categorías y carreras de la Universidad de Luján,⁴ en el marco de una de las líneas permanentes de trabajo: la de ofrecer instancias de formación, de acompañamiento pedagógico y de debate acerca de diversos problemas de la enseñanza universitaria.

La propuesta completa consiste en un ciclo de cuatro talleres sobre problemas didácticos en la enseñanza superior:

Taller I: Las prácticas de lectura en la universidad

Taller II: Las prácticas de escritura en la universidad

Taller III: La revisión del programa de asignatura

Taller IV: La reformulación del programa

Los ejes temáticos elegidos para el ciclo muestran el intento de proponer el análisis de la situación de enseñanza como un objeto complejo, dentro del cual la lectura y la escritura ocupan un lugar en el proyecto de enseñanza de la asignatura. Nuestro interés no es de ninguna manera instruir a los especialistas de las diferentes disciplinas acerca de cuestiones teóricas vinculadas a los procesos de lectura y escritura, sino mover a la reflexión sobre cómo funcionan los textos académicos dentro de sus asignaturas y qué cuestiones sociales, cognitivas, disciplinares y didácticas se ponen en juego al pedir a los estudiantes que lean y escriban dentro del desarrollo de la asignatura. El reconocimiento del papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimientos ayudará a establecer criterios para la selección de la bibliografía, a diseñar nuevas situaciones de enseñanza para trabajar sobre ella, a volver a pensar las instancias y los criterios de evaluación y, en fin, a revisar la programación en sus contenidos, su organización y la distribución de tiempos y roles.

La modalidad de taller resulta adecuada ya que se pretende trabajar sobre la propia experiencia para revisarla, comprenderla y efectuar los cambios necesarios que tiendan a producir propuestas superadoras. Cada taller tiene una duración aproximada de 18 horas, distribuidas en 6 encuentros semanales. Los requisitos para la acreditación incluyen el 80% de asistencia y la aprobación de un trabajo escrito.

Antes de referirnos a la experiencia del primer taller —el único realizado hasta el momento— nos parece interesante detenernos en algunas discusiones sostenidas por el equipo durante la

programación, porque dan cuenta de los problemas a los que nos enfrentamos y las decisiones que hasta el momento hemos asumido.

El primer asunto que debimos considerar fue la posibilidad de convocar a los docentes de todas las especialidades. Uno de nuestros puntos de partida teóricos sostiene que la lectura y la escritura en la universidad constituyen prácticas condicionadas por la comunidad científica en la que se realizan, lo cual aporta singularidades a los condicionamientos compartidos (institucionales, sociales, históricos). Dado que el intento proponía una reflexión sobre esas prácticas, nos preguntábamos si conseguiríamos, desde la coordinación, atender a su diversidad. Por otra parte, las especialidades de los miembros de este equipo nos acercan más a los contenidos y planteos de las ciencias sociales, en tanto que carecemos de formación suficiente en las demás áreas. Por último, otro factor que jugaba en esta decisión fue que en general, las propuestas de trabajo que incluyen la reflexión sobre la lectura y la escritura dejan fuera –o no atienden de modo específico– las problemáticas de esas disciplinas, postergando repetidamente la respuesta a las preocupaciones de sus docentes.

Decidimos afrontar el desafío de convocar a todos, apostando a un espacio de encuentro en el que la diversidad pudiera favorecer el reconocimiento de las especificidades de cada área de conocimiento. Esto requirió de nuestra parte que realizáramos un claro planteo hacia los participantes explicitando la decisión e invitándolos a aportar a la construcción de significados compartidos, a través de sus conocimientos y experiencias específicos.

La decisión acerca de qué categorías de docentes incluir en la convocatoria fue más sencilla, porque en nuestra tarea asumimos como un propósito permanente el favorecer la consolidación de los equipos. Así, no solo invitamos a titulares y ayudantes, sino que alentamos la participación de los equipos por sobre la de docentes aislados.

Otro problema que debimos considerar, no exclusivo de esta experiencia sino presente en todas las tareas con especialistas en disciplina, diferente a la nuestra, es el de la posibilidad de comunicar el saber pedagógico –y en este caso, también acerca del lenguaje– de una manera útil para los docentes (Coria y Edelstein, 1993). Quienes trabajamos en esta clase de tareas sabemos que esto requiere de un esfuerzo permanente de “traducción” y de selección cuidadosa de las intervenciones. Insistimos en que nuestro propósito principal no era comunicar conocimientos teóricos sino poner en juego los marcos conceptuales de todos los participantes en el análisis de la práctica. La única decisión posible en este sentido era la determinación del equipo de revisar permanentemente nuestras intervenciones antes y después de cada sesión.

Lo anterior también se relaciona con las decisiones acerca de los contenidos del taller: debimos resolver sobre cuáles eran los elementos conceptuales de las ciencias del lenguaje o de la pedagogía que era necesario incluir para favorecer el análisis que proponíamos. Conceptos como los de práctica social, comunidad textual, situación didáctica, propósitos didácticos, proyecto lector, debían incluirse en la temática y en la dinámica del taller de modo de enriquecer la mirada sobre esa práctica.

La propuesta del taller

Nos referiremos brevemente al programa de trabajo elaborado, que sintetiza las decisiones acordadas por el equipo.

Los propósitos generales planteados para el taller son:

1. Favorecer la reflexión sobre distintos aspectos de las actividades lectoras de docentes y alumnos.
2. Releva los problemas que los docentes enfrentan en sus clases cuando los estudiantes actúan como lectores de textos, poniendo el énfasis en los problemas del proceso mismo de

lectura en el nivel superior y en la complejización del escrito inherente a este nivel.

3. Delimitar los modelos teóricos de referencia en el campo de la lectura académica y su relación con la práctica docente.

Los ejes conceptuales que han ido desarrollados son los siguientes:

- Las diferentes respuestas institucionales al problema de la lectura en la universidad: las tendencias teóricas subyacentes a cada solución aportada y sus derivaciones didácticas. La toma de postura teórica.
- La lectura como práctica social (caracteres generales del proceso), como práctica académica (la lectura como construcción de conocimientos disciplinares) y como proceso cognitivo (estrategias de comprensión).
- La lectura en la situación didáctica: el lugar de la lectura y de los textos en la práctica de la enseñanza, las posibilidades de intervención docente.
- Las intervenciones didácticas en los distintos momentos de la lectura: las consignas, las guías de estudio, la escritura al servicio de la comprensión (la toma de notas, el resumen, el informe, la síntesis).

La dinámica del trabajo ha incluido algunos momentos de exposiciones por parte del equipo, lectura compartida de textos de las asignaturas, análisis de las guías de lectura que suelen trabajarse en las clases y de algunas producciones escritas de los estudiantes y estudio de casos.

Para la evaluación y acreditación del taller se acordó la realización de un trabajo escrito por equipo de asignatura, que consistió en la planificación de una secuencia didáctica para la lectura de un texto.

El proceso: análisis y conclusiones

Señalaremos aquí algunos aspectos del proceso que consideramos como los más relevantes y las reflexiones y nuevos interrogantes que se nos han planteado a partir de ello.

El total de participantes en el taller fue de 16 personas pertenecientes a equipos docentes de las asignaturas Química, Genética, Derecho de la familia y la niñez, Taller de agronomía, Introducción al estudio del agrosistema, Historia, Pedagogía del nivel inicial, Francés, Meteorología agrícola.

La primera reflexión que propusimos se centró en la lectura de textos de especialidad y en los problemas que el lector no especialista debe resolver para comprenderlos. Intercambiamos entre los participantes algunos textos que ellos mismos dan a leer a sus alumnos, de modo que cada equipo de asignatura (o de asignaturas afines) debió enfrentarse a escritos con los que no está familiarizado. El análisis de esta experiencia permitió confrontar algunas características singulares de sus prácticas discursivas. Expresiones, teñidas de cierta preocupación –y a veces hasta fastidio– como: “En este texto [de matemática] todo es ‘si y solo si’”, por parte de docentes de historia; o “No es posible que este autor [Marx] haga oraciones tan largas y no separe párrafos. Bastarían dos renglones para lo que escribe en cuatro páginas” manifestada por docentes de química, les permitió verse a sí mismos como miembros de una comunidad que comparte, recomienda y lee textos específicos, para lo cual deben poner en práctica ciertos modos de leer y entender... y de ver el mundo.

Este reconocimiento permitió comenzar a pensar que enseñar a leer en la universidad implica acompañar a los estudiantes en su proceso de convertirse en miembros de una comunidad científica. Ayudó también a reconocer las lógicas ajenas y a visualizar a las disciplinas no solo como una red compleja de conocimientos teóricos sino como un conjunto de prácticas discursivas que responden a las características del objeto de conocimiento, al lugar social de la disciplina, a la historia académica de

las asignaturas que se ocupan de ellas, a las representaciones acerca del profesional que se pretende formar.

Otro aspecto importante del proceso fue el que ayudó a tomar conciencia de las prácticas habituales de lectura dentro de las asignaturas, es decir, a reflexionar sobre qué lugar ocupa la lectura de textos en ellas. La afirmación “es necesario ocuparse de la lectura en la universidad” pudo ser resignificada como la necesidad de tender puentes entre la tarea solitaria del estudiante a quien se ordena leer fuera de la clase –tarea de la cual el docente suele desentenderse– y la construcción de sentido que el estudiante realiza. Ese puente es el espacio para la intervención docente. Para reflexionar acerca de esto propusimos a los participantes analizar algunos casos prototípicos a través de registros que nosotras aportamos. También tomamos como objeto de análisis y discusión las propuestas que ellos mismos hacen a sus estudiantes, a través de sus guías de estudio, consignas de trabajo y relatos de situaciones reales.

Otro objeto de análisis fueron los procesos de comprensión como construcción de sentido a partir de la lectura, la validación de las interpretaciones y las posibilidades de verificación y control de la comprensión. Para trabajar sobre esto tomamos algunos resúmenes realizados por estudiantes de los docentes participantes, lo que además permitió iniciar la reflexión sobre la utilización de la escritura al servicio de la comprensión.

Todo lo trabajado requirió, además, del aporte de información teórica acerca de distintos aspectos del proceso de lectura a través de secuencias expositivas y recomendaciones bibliográficas para los participantes. Es posible que estos tramos de “clases teóricas” hayan resultado excesivos en relación con lo que se espera para una dinámica de taller. Encontramos, sin embargo, que era imprescindible brindar elementos que permitieran la construcción de significados compartidos para avanzar en el análisis de la práctica.

Como consecuencia del proceso referido, el problema de la lectura en la universidad pudo comenzar a ser reformulado. Cree-

mos que es posible superar, a partir de ello, la visión parcial que centra el problema en las carencias y dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen, y aún para dedicar tiempo a la lectura. El trabajo permitió visualizar que este problema involucra necesariamente al docente, y que requiere ser pensado en los distintos momentos del proceso de enseñanza (la programación, el desarrollo y la evaluación). La mirada propuesta sobre la lectura trasciende las preocupaciones clásicas acerca de la selección bibliográfica y las condiciones del texto, para incluir al alumno como lector en tanto protagonista de la construcción de sentido. Queda claro que "enseñar a leer en la universidad" no consiste en hablar a los estudiantes acerca de la lectura, ni en ejercitar habilidades de comprensión sino en construir herramientas que les permitan aprender los contenidos de cada materia. Los trabajos escritos que los participantes han realizado como producto del taller constituyen un primer intento en este sentido.

Por otra parte, los docentes han señalado con insistencia la necesidad de que la universidad como institución y los docentes de cada área revisen de modo permanente su lugar social, sus propósitos y sus proyectos de formación, habida cuenta de la dinámica histórica y cultural que modifica las prácticas y las representaciones sociales. Vemos en esto otro nuevo desafío.

Por todo lo dicho creemos que la importancia de este taller reside en comenzar a dar pequeños pasos para incluir como objeto de enseñanza aquello que se atribuye difusamente a un proceso "natural" del que no parece necesario ocuparse. Constituye una experiencia posible que pretende ayudar a construir un punto de vista desde el cual superar la impotencia y el reparto de culpas, en un campo tan árido y fértil a la vez como es el de la lectura y la escritura en la universidad.

Por último, esta experiencia abre nuevos interrogantes tanto en el ámbito de la investigación como en el de la tarea docente. Las respuestas deberán materializarse en algunas certezas que llenen de contenido las afirmaciones que vinculan los modos de

lectura con los objetos disciplinares; en propuestas didácticas concretas que reconcilien la masividad con la calidad; en líneas de trabajo que permitan un acompañamiento de los equipos docentes en la implementación de modificaciones relacionadas con la lectura de textos en sus materias; en un mayor conocimiento acerca de las posibilidades de operar cambios en las prácticas de enseñanza en la universidad... en fin, en un reconocimiento de las especificidades de la lectura en el nivel universitario y en una amplia gama de acciones que promuevan el acercamiento óptimo del estudiante a los textos que circulan en la comunidad disciplinar en la cual este aspira a insertarse.

Notas

1. En la revisión y redacción final de este artículo han participado también los miembros del equipo de Pedagogía Universitaria: María Ignacia Dorronzoro, Ana María Espinoza (recientemente incorporada al equipo), María Laura Galaburri y Rosana Pasquale.
2. Una conceptualización crítica del marco teórico que fundamenta esta postura puede encontrarse en Goodman, K. (1998) y Smith, F. (1983).
3. Tomamos la expresión de Paula Carlino, quien a su vez refiere que la aprendió de Myriam Nemirovsky (referida a la alfabetización inicial), cuando trabajaban juntas en la Red de Formación Permanente del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura en España.
4. La U.N.Lu. se organiza en cuatro departamentos: Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Tecnología y Educación. A ellos pertenecen todos los equipos docentes que tienen a su cargo el dictado de las asignaturas de las cerca de 20 carreras que actualmente se dictan. La División Pedagogía Universitaria pertenece al Departamento de Educación y cuenta en la actualidad con cuatro integrantes.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 1: 6-14.
- Coraggio, J. L. (1996). "Renovación universitaria y pedagogía de la enseñanza superior". En: *Las nuevas universidades a fines del siglo XX*, U.N.G.S., San Miguel, Buenos Aires. www.educ.ar
- Coria A. y Edelstein, G. (1993). "El pedagogo en la universidad. Un discurso posible". *Revista Pensamiento Universitario*, Año I, N°1.
- Goodman, K. (1998). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Pedagogía Universitaria (2001). *Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*, Universidad Nacional de Luján. www.unlu.edu.ar
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.
- Souchon, M. (1997). "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques". *Revue de la SAPFESU*, Número Spécial.
- (1999). "La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria". *Revista Espacios de Docencia* N° 1. Universidad Nacional de Luján.
- Teberosky, A., Guardia, J. y Escoriza, J. (1996). "Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios". *Anuario de psicología* N° 70. Barcelona, Universidad de Barcelona.

* Coordinadora de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

APRENDER
A ENSEÑAR
A ESCRIBIR EN
LA UNIVERSIDAD

MARTA MARUCCO*

Introducción

La Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desarrolla desde 1995 un programa de capacitación pedagógica para docentes de las carreras de Psicología, Musicoterapia y Terapia ocupacional que incluye, entre otros temáticas, *la lectura y la escritura en el aula universitaria*. El propósito que guía el tratamiento de este tema es generar la reflexión sobre la responsabilidad que cabe a la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los docentes universitarios suelen atribuir las dificultades de los alumnos para comprender y producir los textos que las cátedras demandan a deficiencias formativas previas, sin advertir que ellas no explican la totalidad del problema. En efecto, aún cuando no existieran, la educación superior debería intervenir en el proceso de aprendizaje iniciado en los niveles anteriores, por cuanto la alfabetización básica provista por la enseñanza primaria y media debe ser continuada por la *alfabetización académica*, es decir por la adquisición del “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).

Aprender a escribir

Dado que los modos de leer y de escribir son solidarios con la estructura de los distintos dominios conceptuales, se deben apren-

der en simultáneo con el sistema de relaciones que define a cada disciplina. Las prácticas de lectura y de escritura que se producen en la universidad son específicas y por eso también lo son los problemas que los alumnos enfrentan.

A partir de este enfoque, el curso de capacitación pedagógica sobre las producciones escritas de los alumnos que se realiza en la Facultad de Psicología se centra en el análisis de las prácticas que desarrollan los docentes, con el propósito de identificar los factores que las condicionan y los supuestos que las fundamentan. Los educadores, incluso los no profesionales, sustentan sus intervenciones en concepciones epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que les imprimen una determinada dirección y sentido. Explicitar los supuestos y confrontarlos con otras conceptualizaciones permite revisar la práctica desde sus bases y reconstruirla conscientemente.

En el curso de capacitación, se analizan los problemas que los docentes advierten con mayor frecuencia en los trabajos escritos de los alumnos: 1) falta de cohesión y de coherencia; 2) reproducción literal de la información; 3) desconocimiento de normas básicas de textualización. Pero, antes de abordar estas cuestiones, que se convierten en los contenidos del curso, se reflexiona acerca de la relación personal de los participantes con la escritura. Cada uno de ellos responde a las siguientes preguntas: ¿Me gusta escribir? ¿En qué circunstancias? ¿Qué dificultades se me plantean? ¿Cuándo?

El propósito de esta actividad es vivenciar los problemas inherentes a la producción escrita para advertir la complejidad del acto de escribir y considerar, a continuación, los factores que pueden intensificarla, por ejemplo: ausencia de una finalidad comunicativa auténtica y de un destinatario real; dificultad para construir el conjunto de proposiciones que representa el contenido global del texto (macroestructura); conocimiento insuficiente de las modalidades de interrelación que determinan la trama lógica de cada tipo de texto (superestructura) y de su transformación en los enunciados proposicionales correspon-

dientes; errores léxico-semánticos (Vázquez, Pelliza, Jacob, Rosales, 2002).

Los concurrentes al curso reflexionan, a partir de su propia experiencia, sobre la situación del *escritor voluntario* y del *escritor obligado*. Este último, al producir por imposición externa y no por iniciativa propia, carece de propósitos personales que orienten la planificación y la elaboración del texto, lo que le impide realizar la verificación que el escritor voluntario hace, a medida que escribe, de la correspondencia entre lo que el texto dice y lo que él quiere comunicar. Ante la ausencia de un por qué y un para qué explícitos y significativos, el acto de escribir se vacía de sentido, se genera desmotivación y se restringe el esfuerzo que inevitablemente demanda la producción escrita.

A partir de la reflexión sobre el nosotros escritores, se pasa al *nosotros orientadores y evaluadores* de los trabajos de los alumnos para analizar el carácter y las consecuencias de las intervenciones docentes en el proceso de escritura. En primer lugar, se discute la necesidad de compartir con los estudiantes la definición de la situación, es decir, la representación de la tarea a realizar, así como la representación de las acciones requeridas para su concreción.

Con ese propósito, se plantean las siguientes preguntas: ¿Se alcanza una definición compartida de lo que se hará, del para qué se hará, de cómo se hará? ¿Los alumnos comprenden el sentido y el contenido de la actividad que se les propone? ¿Poseen los conocimientos necesarios para producir el tipo de texto que se les solicita? ¿Qué saberes conceptuales, metodológicos y técnicos demanda la producción? ¿Los adquirieron? ¿Dónde y cuándo? ¿Se promueve la recuperación, profundización y resignificación de esos saberes? ¿Qué espera el docente de los escritos de los alumnos? ¿Es esperable lo que espera?

En el marco de estos interrogantes, se discute la necesidad de asignar sentido a la realización de los trabajos escritos para evitar que los alumnos los consideren un mero requisito formal de promoción. Solo si comprenden el aporte que brindan a su for-

mación académico profesional se comprometerán con su elaboración, particularmente porque los escritos suelen consistir en ejercicios sin una finalidad genuina y un destinatario real. De esta forma, solo a partir de la explicitación que la cátedra haga del sentido y la función del escrito, los alumnos podrán desarrollar propósitos propios. Por eso, el docente debe explicar el por qué, el para qué y el cómo de cada una de las producciones escritas, qué aprendizajes genera su realización y cuál es su aporte específico a la formación académico profesional.

Una de las dificultades habituales de los alumnos para construir sus textos es el desconocimiento de las superestructuras textuales. Se les suele pedir que produzcan una monografía, un informe, un registro de observación o de entrevista, un texto argumentativo, sin verificar si están familiarizados con las siluetas, es decir, el modo en que se construyen esos tipos de texto. Para prevenir esta omisión, se discute en el curso la importancia de *leer como escritor*. Esto implica promover una modalidad de lectura que atienda tanto a la comprensión del contenido como a la forma en que el autor lo comunica en función de las peculiaridades de cada tipo de discurso.

Así, analizar simultáneamente *qué dice el autor y cómo lo dice* lleva a comprender la interrelación de los procesos de interpretación y de producción textual y a concebir la lectura como un medio para aprender conocimientos y para aprender a escribir. Cuando el alumno lee como escritor, identifica las estrategias utilizadas por el autor, las analiza y sistematiza.

Después de relevar los tipos de texto que los estudiantes producen con mayor frecuencia, se consideran las características de las correspondientes superestructuras en conexión con los propósitos comunicativos y con las etapas recurrentes del proceso de producción: planificación, escritura, revisión, reescritura.

La elaboración del plan de escritura es de particular importancia pues exige al alumno prever las distintas etapas del proceso de producción: definir y delimitar el contenido, seleccionar las fuentes de información, establecer los propósitos del texto, prever la

distribución del tiempo, determinar el destinatario, la extensión y el tono del trabajo. El plan se convierte en una hipótesis de trabajo que se va reestructurando a medida que se desarrolla.

Una de las principales formas de intervención docente en el proceso de escritura de los alumnos consiste, precisamente, en la supervisión y seguimiento de la elaboración y reelaboración del plan de escritura.

Escribir para aprender

Otro aspecto del problema que se discute en el curso es la relación entre escritura y conocimiento. Habitualmente, se concibe a la escritura como un medio para *decir lo que se sabe*, para exteriorizar conocimientos y opiniones. Así entendida, se constituye en un recurso idóneo para evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, por cuanto los trabajos escritos objetivan el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, esta posición confronta con la que sostiene que el escribir trasciende la reproducción de conocimientos ya que promueve su transformación (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

En efecto, la permanencia de la palabra escrita frente a la fugacidad de lo oral provoca el anclaje del pensamiento permitiendo la interacción del productor y su producto, que puede ser así objeto de sucesivas reelaboraciones. Este hecho es reconocido por los escritores experimentados, quienes afirman que los reiterados intentos por dar forma escrita a lo que desean comunicar incrementan su comprensión del tema. Por el contrario, los escritores inexpertos reducen los alcances de la escritura a la explicitación de lo que ya se sabe; en consecuencia, las únicas dificultades que admiten se refieren a cómo expresar por escrito lo que está preformado en sus mentes (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Si se toma en cuenta que producir un texto exige seleccionar y relacionar informaciones, controlar la coherencia y la cohesión del desarrollo, establecer conexiones intra e intertextuales, resul-

ta indiscutible el valor epistémico de la escritura. Este hecho asigna un nuevo sentido a las producciones que la cátedra exige y, en consecuencia, orienta el establecimiento de criterios de evaluación.

Reconocer el valor epistémico de la escritura permite al alumno concebir la elaboración del texto como un medio para construir y reconstruir el conocimiento, apropiarse de las modalidades comunicacionales propias de la disciplina, atender a las relaciones entre lo que sabe y lo que intenta aprender, desarrollar y clarificar conceptos. En cuanto al docente, le permite efectuar el seguimiento individual del aprendizaje, constatar las reconstrucciones conceptuales que se producen en los alumnos, evaluar los trabajos considerando el proceso más que el producto, diferenciar los problemas específicos de escritura de las limitaciones en el dominio de los temas.

Enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad

Concebir la alfabetización como proceso y no como estado exige a la universidad continuar la enseñanza de la lectura y la escritura iniciada en los niveles anteriores del sistema educativo. Pero, mientras a estos corresponde proveer los conocimientos y las habilidades generales y básicas, los estudios superiores deben capacitar para los modos de leer y de escribir característicos de los distintos ámbitos disciplinares.

En consecuencia, para concretar su función alfabetizadora, la universidad debe organizar dos tipos de acciones:

- Cursos dirigidos exclusivamente a alumnos que deben superar deficiencias originadas en la educación primaria y media.
- Enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudios.

Esto último incluye la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos; superestructuras textuales; plan de escritura; procesos de registro de datos y de toma de notas; modalidades de diagramación; introducción de interpolaciones y elipsis; utilización de organizadores intra, inter y metatextuales; función de las citas, paráfrasis y notas al pie, así como sus correspondientes formas de notación.

Los docentes de la Facultad de Psicología que participan en la acción de capacitación pedagógica que describimos analizan y discuten estas cuestiones y elaboran un trabajo de acreditación que debe ser consistente con los propósitos y el enfoque del curso.

Sus producciones, más allá de la diversidad de temas y de propósitos, presentan un rasgo común: abordan problemas referidos a la alfabetización académica que fueron identificados a partir de la reflexión sobre la práctica docente y que intentan resolverse modificándola.

A continuación caracterizaremos las temáticas tratadas con mayor frecuencia y las ejemplificaremos describiendo algunas de las propuestas elaboradas por los participantes.

Función epistémica de la escritura

El análisis de esta cuestión en el curso genera un interesante replanteo acerca del por qué y el para qué de las producciones escritas de los alumnos. Si el escribir no se agota en la reproducción de lo conocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden el propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel importante en su proceso de aprendizaje.

La experiencia realizada en el segundo cuatrimestre de 2003 por Daniel Duro, docente de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común, se enmarca en esta consideración de la escritura. Propuso a 42 estudiantes, aplazados en el primer parcial, utilizar técnicas de apropiación del conocimiento no empleadas hasta entonces. Con los 12 que aceptaron, organizó dos grupos de

igual número de integrantes para realizar actividades complementarias coordinados por un alumno de la misma comisión que hubiera obtenido 9 puntos en el parcial y estuviera dispuesto a acompañar el aprendizaje de sus compañeros. Los dos coordinadores seleccionados, que tuvieron la oportunidad de aplicar en la práctica la teoría de Vigotsky vista en la primera parte del cuatrimestre, recibieron asesoramiento del responsable de cátedra cada vez que lo solicitaron.

La actividad extra que realizarían los alumnos consistía en la redacción de una monografía grupal al finalizar el tratamiento de cada unidad temática. El supuesto de Daniel Duro fue que el trabajo de escritura profundizaría la comprensión de los temas y mejoraría el rendimiento en el segundo parcial, de cuya nota dependía la condición del alumno en la materia.

Cada grupo se reunió los días sábado, en un bar cercano a la sede en la que cursaban regularmente, para trabajar los temas de las monografías. Los estudiantes coordinadores participaban aclarando dudas y orientando la producción grupal. El docente se reunió con los grupos en dos oportunidades para explicar las características formales del trabajo monográfico y efectuar las aclaraciones que le fueran solicitadas.

Paralelamente, el profesor continuó desarrollando las unidades del programa para la totalidad de los cursantes. Como lo venía haciendo desde el comienzo del cuatrimestre, organizó actividades de comprensión lectora:

Antes de la lectura:

- Presentación del tema del texto, del autor y del propósito lector establecido por la cátedra.
- Contextualización de la obra.
- Recuperación de los saberes previos de los alumnos acerca del tópico y establecimiento de relaciones entre los conceptos centrales del texto y otros abordajes de la cuestión.

Durante la lectura:

- Formulación de preguntas para orientar la comprensión del texto y promover comentarios, interrogantes y dudas respecto de lo leído.
- Explicación de conceptos o nociones no comprendidos por los estudiantes.
- Establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y hechos, procesos o informaciones aportados por los alumnos o tomados de la realidad social.
- Síntesis parciales de lo leído.

Los dos grupos experimentales efectuaron, además, acompañados por los estudiantes coordinadores, las siguientes actividades escritas:

Después de la lectura:

- Respuesta a guías de análisis del contenido.
- Elaboración de una monografía grupal supervisada por el docente y devuelta al grupo para su corrección y ajuste.
- Reescritura de la monografía y nueva supervisión del docente.

Después de la escritura:

- Devolución de la monografía y comentarios generales del docente a los grupos sobre el trabajo realizado.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes.

De los 12 alumnos que participaron de la experiencia:

8 aprobaron el 2° parcial	(67%)
1 desaprobó	(8%)
3 no lo rindieron	(25%)

De los 30 que, habiendo sido aplazados en el primer parcial, no aceptaron participar:

11 aprobaron el 2° parcial	(37%)
6 desaprobaron	(20%)
13 no lo rindieron	(43%)

Los 2 estudiantes coordinadores obtuvieron 10 puntos en el segundo parcial.

Daniel Duro cierra su trabajo manifestando que los auspiciosos resultados obtenidos necesitan ser convalidados repitiendo la experiencia y controlando la incidencia de otras variables intervinientes. Compartimos su señalamiento, pero, al mismo tiempo, destacamos la indiscutible validez pedagógica de sus intervenciones ya que tuteló el aprendizaje de los alumnos a través de acciones *directas* (explicó la superestructura del tipo de texto solicitado, dio información cuando le fue requerida, promovió y orientó la reescritura) e *indirectas* (organizó y supervisó la interacción de los aplazados con compañeros que habían logrado altos niveles de aprendizaje, enseñó poniendo en acción los conceptos que explicaba teóricamente a sus alumnos).

Función mediadora de la escritura

Para que el aprendizaje se produzca es necesario que docente y alumnos compartan la definición de la situación, es decir, alcancen una representación coincidente de la situación y de las acciones que van a realizar en ella. Uno de los principales recursos para lograrlo es la mediación semiótica (Coll, 1994) que implica la

utilización de formas apropiadas de comunicación lingüística para lograr el nivel de intersubjetividad requerido por la acción educativa.

En la enseñanza superior, la comunicación oral suele reforzarse y complementarse con las indicaciones escritas sobre qué se hará, por qué y cómo se hará. Al emplear distintas formas de mediación semiótica, los docentes favorecen la apropiación del sentido de la tarea y la autonomía de los alumnos para programar y monitorear su desarrollo.

En este sentido, Xavier Imaz y Paloma Herrera, docentes de la cátedra I de "Teoría y Técnica de Grupos", materia obligatoria de la Licenciatura en Psicología —que cursaron el módulo de capacitación pedagógica en los años 2001 y 2003— consideraron necesario analizar los instructivos preparados por la cátedra para orientar el trabajo escrito que realizan los alumnos.

La cursada de la materia gira en torno de una jornada de producción grupal en la que participan todos los docentes y alumnos realizando un trabajo experiencial durante ocho horas consecutivas: los integrantes de cada comisión de prácticos constituyen un taller en el que dramatizan entre diez y treinta escenas propuestas en ese momento por los estudiantes. Luego en una reunión plenaria, cada taller comenta lo hecho y presenta una síntesis gráfica.

La crónica de lo acontecido, de la que surgen los problemas que serán analizados a lo largo del cuatrimestre, es objeto de sucesivas reconstrucciones a medida que los grupos avanzan en la reflexión teórica sobre la práctica realizada. La cursada culmina con la defensa del informe final en un coloquio.

Las dificultades observadas en el desarrollo de este proceso movieron a Xavier Imaz a revisar el contenido de los instructivos para procurar reducir los problemas observados en la producción del informe final referidos a: cómo escribir una buena crónica; cómo incluir el entorno sociohistórico e institucional en el análisis de la producción dramática de las jornadas; cómo realizar las sucesivas aproximaciones al material escrito avanzando

en la identificación de recurrencias y disrupciones, estableciendo conexiones de carácter conjetural y construyendo un gráfico que sintetizara el conjunto de la producción dramática; cómo sustentar en las teorías y autores estudiados el análisis de los múltiples sentidos que atraviesan las jornadas.

Por su parte, Paloma Herrera propuso a los estudiantes partir de la elaboración del plan de escritura argumentando que el diseño del esqueleto del trabajo no solo incide positivamente sobre la coherencia y la cohesión del texto colectivo sino que incrementa la comprensión de la función que cumple cada una de sus partes. Sugirió, asimismo, incorporar en el informe el análisis de la dimensión afectiva de la experiencia incluyendo las significaciones imaginarias.

Con respecto al armado de líneas de sentido, orientó sobre el tipo de conexiones que conviene establecer de acuerdo con los objetivos del informe y anticipó un problema habitual en este tipo de experiencias grupales: la atribución de diferentes sentidos a una misma situación. Al respecto, recomendó afrontar las tensiones que esto genera a través de evitar la tendencia a homogeneizar las diferencias.

Uno de los saldos de los cursos de capacitación docente consiste, precisamente, en permitir a los participantes el análisis de los materiales que las cátedras elaboran para los alumnos con vistas a modificarlos a la luz de los nuevos saberes pedagógicos y de las experiencias recogidas en su utilización.

Los propósitos de la escritura

Una dificultad significativa que afrontan los estudiantes universitarios para producir los textos que las cátedras les exigen es la falta de un propósito y de un destinatario genuinos.

El escritor voluntario selecciona y estructura el contenido en función de su intención comunicativa y del tipo de lector al que se dirige. El escritor obligado, al carecer de este marco referen-

cial, necesita ser informado claramente sobre el por qué, el para qué, el qué y el cómo de los textos que debe producir.

Ángel Felipe González, coayudante de la cátedra II de la materia obligatoria Psicología institucional, consideró esta cuestión al presentar una propuesta de modificación de la guía que los alumnos utilizan para elaborar el proyecto y el trabajo de campo grupal exigidos por la asignatura.

Los cambios propuestos se fundamentan en su observación y escucha de los estudiantes, en su experiencia como exalumno de la cátedra y en el desarrollo del curso de capacitación al que asistió en el año 2003.

Tras enunciar los aspectos positivos de la guía y relativizar la validez de sus propuestas por su reducida experiencia docente, sugirió incluir una referencia explícita al aporte que la exploración práctico-teórica de una institución y su correspondiente informe brindan a la formación profesional de los alumnos. Consideró necesario estimular de esta manera el entusiasmo, la curiosidad, el amor al saber y al hacer y, por sobre todo, la comprensión de la relevancia formativa de las producciones escritas.

Propuso, asimismo, demostrar a los alumnos que el proyecto, el trabajo de campo, el coloquio de defensa y el examen final son momentos dentro de un único proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. Como contribución a este objetivo, elaboró un cuadro comparativo de las dos primeras actividades que permite visualizar la especificidad y la complementariedad de los propósitos, estructura, contenido y modalidad de organización de ellas.

Por su parte, María Elena Domínguez, docente de la materia obligatoria Psicología, Ética y Derechos humanos, analizó las producciones escritas de los alumnos advirtiendo reiterados problemas de cohesión y coherencia.

Se interrogó, entonces, acerca del por qué y el para qué de los informes solicitados por la cátedra y sobre la correlación entre los objetivos de los trabajos y su formato. A partir de estos análisis revisó las pautas orientadoras elaboradas por la cátedra

y resignificó los criterios que se utilizarían para la elección de un problema ético vinculado al ejercicio profesional así como los procedimientos para su indagación. Contempló, además, aspectos referidos a la presentación formal del trabajo, en particular, la citación de la bibliografía

La lectura de los errores de escritura de los estudiantes en el marco de la reflexión sobre el por qué, el para qué y el cómo de los trabajos que deben realizar permitió a María Elena Domínguez y Ángel Felipe González superar las interpretaciones unilaterales que limitan el problema a insuficiencias de los alumnos y/o de la enseñanza media. La introducción en el análisis de la variable *alfabetización académica* les mostró la necesidad de revisar las orientaciones elaboradas por las cátedras con vistas a aumentar su funcionalidad.

Función evaluadora de la escritura

Las cátedras suelen requerir trabajos escritos cuyo propósito es evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Los informes, exámenes, monografías y ensayos informan sobre la apropiación de los contenidos y la posibilidad de los estudiantes de operar con ellos, pero permiten, a la vez, analizar la incidencia de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje. Esta doble función evaluadora de la escritura exige a los profesores reflexionar sobre la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado para determinar si el trabajo requerido es consistente con el enfoque y el contenido de la materia.

Florencia Ibarra, docente de la cátedra II de Historia de la psicología, elaboró en el año 2003 un trabajo aplicando los contenidos del curso de capacitación pedagógica al análisis de los instrumentos de evaluación que la asignatura utiliza para determinar en qué medida se produce esa correspondencia entre el instrumento de evaluación y el enfoque de la materia.

Entre las tareas que los alumnos de su cátedra realizan, figuran dos informes confeccionados a partir de preguntas formula-

das por los docentes. Los estudiantes deben elegir uno de los interrogantes y a partir de allí cuentan con una semana para elaborar y entregar la producción individual.

Florencia Ibarra comprobó, en primer término, que el carácter de la actividad es coherente con el concepto de historia que la cátedra transmite. Elegir y luego contestar una pregunta –seleccionando entre la totalidad de contenidos estudiados los que son pertinentes– es compatible con la idea de que el historiador produce la historia, ya que recorta determinados hechos en función de los interrogantes que se plantea.

Por otra parte, la posibilidad del alumno de elegir el tema sobre el que trabajará, dentro de la restricción impuesta por las preguntas del docente, lo obliga a autoevaluar sus conocimientos para decidir que cuestión está en condiciones de abordar.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes deban producir, y no reproducir una respuesta, coincide con la postura de que la historia no reproduce los acontecimientos del pasado ya que el historiador interviene en su producción, de ahí que haya tantas historias como preguntas o perspectivas aporten los historiadores.

Por último, la docente reconoció el valor epistémico de la escritura al plantear que en el recorte de los conceptos necesarios para contestar la pregunta, en el establecimiento de relaciones intra e intertextuales y, sobre todo, en el proceso de escritura, revisión y reescritura, el alumno revisa, transforma y acrecienta sus conocimientos.

A modo de síntesis

La producción de este artículo tuvo implicancias personales que deseo compartir con los lectores ya que a través del proceso de escritura pude experimentar la validez de los contenidos conceptuales y metodológicos desarrollados en el curso.

Corroboré la importancia de escribir con un propósito genuino para un destinatario específico; comprobé la funcionalidad

del plan de escritura en tanto hipótesis de trabajo; advertí cómo se transformaba mi conocimiento de la temática al elaborar los sucesivos borradores; resignifiqué la bibliografía y los trabajos de los docentes participantes al releerlos no como responsable de la acción de capacitación sino como escritor; vivencié la dificultad de adecuar el texto a los conocimientos e intereses de los potenciales lectores; verifiqué la incidencia de las restricciones impuestas a la producción por el formato y la extensión del escrito.

En síntesis, la transformación de mis conocimientos durante el proceso de escritura me confirmó que la alfabetización es un proceso y no un estado.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, Revista venezolana de Educación, Año 6, N° 20, enero-febrero-marzo: 209-220.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición Escrita". *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2002). "Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario". Ponencia invitada en el panel sobre enseñanza de la escritura. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza, 4-6 de abril de 2002, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en Internet en: http://www.educ.ar/educar/servlet-/Downloads/s_bd_paneles/vazquez.pdf

* Profesora en Institutos de formación docente y asesora pedagógica de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

LA TUTORÍA
DE PARES:
UN ESPACIO PARA
APRENDER A EJERCER
EL DERECHO A LEER
TEXTOS ACADÉMICOS

ANA SOLA VILLAZÓN
CLOTILDE DE PAUW*

Introducción

Mucho se ha dicho y escrito acerca de las dificultades que portan los jóvenes para hacer de la lectura una práctica interactiva donde se instale el diálogo entre un escritor que dice desde un contexto de producción determinado y un lector que también aporta desde su propia situacionalidad. Mucho se ha dicho y escrito también acerca de los obstáculos que encuentran para articular ambos textos en una red de significaciones y sentidos; en síntesis, para posicionarse como miembros activos de una comunidad de lectores.

En nuestro caso, las prácticas lectoras de los alumnos que ingresan a la Universidad Nacional de San Luis vienen siendo desde hace ya muchos años, una preocupación que nos movilizó a revisar nuestras prácticas docentes, a realizar investigaciones didácticas, a poner en marcha proyectos alternativos...

Desde estos conocimientos centraremos nuestro trabajo en desarrollar una propuesta alternativa que estamos llevando a cabo en el ámbito universitario. Se trata de un “sistema de tutorías de pares” que tiene la intención de aportar para la superación de algunos de los múltiples obstáculos que limitan las prácticas lectoras de nuestros estudiantes. Desde este encuadre nos proponemos dar cuenta del alcance de la función tutorial que alumnos avanzados llevan a cabo con las prácticas lectoras de los ingresantes universitarios. Al mismo tiempo, pretendemos fundamentar el sentido de este sistema tutorial ofrecido como alternativa ante el desigual acceso al capital cultural y simbólico que circula socialmente.

El sistema de tutoría de pares: por qué, para qué, a quiénes

Nuestra práctica docente-investigativa con ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas nos llevó a analizar la nueva composición de clase de los estudiantes de las carreras de formación docente (Sola, 2001; Sola y De Pauw, 2003) y a aumentar, en consecuencia, los grados de comprensión de la situación académica que se plantea con estos alumnos, tanto en lo que hace a los altos índices de fracaso y deserción como a sus dificultades para posicionarse en la universidad desde un lugar de protagonismo. Este estudio nos mostró los siguientes aspectos del escenario:

- La mayoría de estos estudiantes provienen de familias de bajo nivel de escolaridad y escasos ingresos económicos.
- Un elevado número de ellos no han tenido acceso a los bienes culturales en los que la universidad apoya su quehacer, ni han podido ponerse en contacto con expresiones de orden artístico.
- La gran mayoría llega a la universidad solo con su título secundario, sin haber tenido posibilidades de otras experiencias educativas complementarias.
- La mayoría porta *habitus* lingüísticos, formas de nombrar el mundo que, contruidos desde su condición de clase, no se ajustan a los que la universidad valora y espera.
- Muchos de ellos provienen de familias poco lectoras. Solo han leído “lo que la escuela les exigía”, sienten que “no les gusta leer” y se “aburren” con esta práctica, lo que evidencia que son sujetos que no se configuraron como deseantes de la lectura.

Esta realidad nos permitió algunas reflexiones que luego se convertirían en ejes estructurantes de la tarea del tutor de pares:

- El *pensamiento* de un sujeto es en gran medida la *internalización* de las prácticas sociales y culturales de las que pu-

do participar. Este movimiento de lo social a lo individual se manifiesta, entre otras, en la forma en que los individuos adquieren el lenguaje de sus padres y se apropian del significado de la cultura en la que han nacido.

- El capital cultural en estado incorporado y en estado institucionalizado pone de manifiesto las formas de *adquisición del conocimiento*. Este capital, desigualmente distribuido según las clases sociales, nos enfrenta a estudiantes que resultaron perdedores en esta distribución y que al llegar a la universidad saben que lo que portan será devaluado y poco reconocido.
- Cada clase social construye sus propios *habitus* lingüísticos y esta diferenciación pone en evidencia la identidad de clases con sus diferentes visiones del mundo. La distancia entre el capital simbólico que poseen los docentes y el que poseen los alumnos se convierte muchas veces en un factor de fracaso y por ende de deserción.
- El *tipo de prácticas lectoras* en las que se han constituido estos sujetos, con escasas oportunidades de adentrarse en la complejidad de los textos académicos, hace que tengan una fuerte tendencia a la concretud, a la materialidad y a valerse de las palabras en su pura literalidad.

La idea de generar un sistema de tutorías de pares surge entonces como algo superador del diagnóstico y posibilitador de una acción. Una alternativa que se propone trabajar en la aceptación de esos otros como legítimos universitarios, puesto que se parte de suponer que esos jóvenes que aspiran a ser estudiantes del nivel superior no merecen ser negados por el capital cultural que no poseen sino más bien ser aceptados con el capital cultural, social y simbólico que portan y hacer de esto un nuevo desafío institucional: el de ofrecerles ayudas ajustadas para la construcción de prácticas que les permitan avanzar en la superación de la tensión entre el contexto de origen y el nuevo contexto. Solo a partir de la aceptación y el respeto por el otro se podrá ha-

blar y dar testimonio concreto de nuestras genuinas intenciones de transformar las desigualdades. Solo al asumir la centralidad que le cabe al aparato universitario en el aprendizaje de sus alumnos se estarán produciendo rupturas importantes en la ideología escolar dominante.

La tutoría de pares supone la creación de un espacio de convivencia donde los estudiantes más avanzados habilitan las posibilidades de diálogo con lo diferente, orientan sobre los modos de leer el discurso académico científico, construyen contratos comunicacionales donde las relaciones de afecto y reconocimiento son tan significativas como la aproximación a los saberes específicos. Consustanciados con una *pedagogía de la posibilidad*, los tutores instalan condiciones de ruptura que permiten a los ingresantes ir posicionándose en lugares de mayor protagonismo para aproximarse al conocimiento, proceso que a su vez les irá permitiendo aceptarse como sujetos de derechos y apostar desde allí a la construcción de un proyecto de vida diferente.

El proyecto fundacional denominado “Sistema de tutorías de pares: un recurso para mejorar las prácticas lectoras y de estudio de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas” encuentra parte de sus fundamentos en supuestos tales como:

- La universidad democrática y pública no puede eludir la enseñanza de los quehaceres específicos del lector de textos académicos y científicos propios de su nivel.
- “El carácter interpersonal de los procesos de aprendizaje”, lo que supone situarse en lo que Vigotsky y sus continuadores han llamado la “zona de desarrollo próximo”.
- La colaboración entre pares como instrumento de aprendizaje (Vigotsky, 1988). A partir de aquí es posible afirmar que los sujetos tienen mayores posibilidades de aprender y aprehender materiales conceptualmente difíciles cuando trabajan en grupo que cuando lo hacen solos.
- El “ajuste de la ayuda educativa” (Onrubia, 1996), que plantea que la ayuda educativa será tanto más eficaz cuan-

to más se ajuste al proceso de construcción que desarrollan los alumnos.

- “El modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje” de Grover Mathewson (1997) que rescata, entre otros, la influencia que ejercen los motivadores externos en las intenciones de emprender y sostener la lectura.
- La posibilidad de asumir posiciones autónomas en el acto de “leer para aprender” cuando los sujetos pueden construir significados y dar sentido a las prácticas de:
 - formular propósitos adecuados a distintas situaciones de lectura;
 - ajustar las maneras de leer a los propósitos y a las particularidades de cada texto;
 - poner en marcha procesos metacognitivos para monitorear la comprensión.
- La *valoración* que cada sujeto ha construido de sí mismo en torno a su condición de lector y de aprendiente, como un condicionante de la disposición hacia la lectura y sus modos de enfrentar los textos.

La organización del sistema de tutorías de pares

El sistema de tutorías de pares se pone en funcionamiento a partir del año 2001 solo para los ingresantes a las carreras de Formación docente, y se hace luego extensivo a todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas desde el año 2002. Este espacio se organiza sobre la base de grupos de aproximadamente 12 ingresantes coordinados por un estudiante avanzado de la misma carrera, quien es elegido en algunas ocasiones solo por concurso de antecedentes académicos y en otras también por su actuación en el proceso de capacitación.

Al inicio del año académico se realiza –desde las aulas y otros espacios comunes especialmente diseñados para la difusión– una intensa actividad que informa acerca de las modalidades

des de trabajo, alcance, propósitos y demandas a las cuales pretende responder este servicio. Los interesados en participar formalizan su intención a través de una ficha que recaba información sobre su historia académica previa, relaciones con la lectura y el estudio, motivaciones que lo llevan a solicitar su inclusión, etcétera.

Constituidos los grupos, los participantes se reúnen al menos dos veces por semana en encuentros de dos horas, para estudiar el material bibliográfico referido a una asignatura particular, seleccionada por el nivel de dificultad que ofrece entre todas las materias del cuatrimestre.

La capacitación de los tutores

La formación de los tutores contempla dos grandes momentos: el primero, de un mes de duración, se desarrolla antes de la práctica concreta con los ingresantes. El segundo —de capacitación en la acción— abarca todo el período de la práctica tutorial.

En la primera parte de este proceso se abordan distintos temas y problemas tendientes a configurar de manera colectiva la tarea del tutor de pares: funciones y posiciones del tutor de pares en la universidad pública argentina; la teoría sociohistórica como fundamento de los procesos de aprendizaje y desarrollo; principios básicos de dinámica de grupos; las prácticas de lectura de textos académicos.

En relación con las prácticas de lectura —que es lo que nos ocupa en este trabajo— la programación se inicia proponiendo espacios de revisión de su propia historia personal y social con la lectura, de reconocimiento de los vínculos construidos con esta práctica y de resignificación de esa relación en las experiencias personales y concretas con los textos académicos universitarios.

Este momento de “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1996) habilita el espacio para empezar a analizar las condiciones de posibilidad en las que los ingresantes se fueron construyendo co-

mo sujetos lectores y dar paso al estudio de las relaciones entre los factores cognitivos, afectivos y contextuales en la disposición hacia la lectura. El tutor inicia la construcción de su lugar de mediador, modelo, legitimador y acompañante para que los tutoreados se aventuren a enfrentar los problemas propios de los “quehaceres del lector” en la universidad (Lerner, 1998).

Cuando los grupos se ponen en marcha, la formación continúa bajo el acompañamiento de docentes especialistas en lectura, que operan como “tutores de tutores”. Los grupos de supervisión se reúnen quincenalmente con el tutor de tutores para analizar y retroalimentar la práctica teniendo como insumo de base los registros de observaciones realizados por los propios tutores. Mensualmente cada tutor entrega un informe escrito a la Coordinación General en el cual da cuentas del devenir del grupo desde la tarea y los objetivos que se persiguen.

La tarea tutorial con la lectura

Las tutorías se constituyen sobre la base de un tiempo y un espacio pensado para crear las condiciones didácticas favorables para que la lectura sea posible y permita la interacción, la confrontación, el intercambio, el comentario, procesos necesarios no solo para la construcción de sentidos, sino también para ensanchar las fronteras de quienes no se reconocen ni se asumen como sujetos de derecho en la universidad.

Sobre la tarea de leer textos propios de una asignatura, el sistema tutorial a partir de la mediación, se propone como objetivos lograr que los tutoreados:

- Desnaturalicen sus modos de leer.
- Se atrevan a incursionar, disfrutar y comprender los textos académicos universitarios.
- Aprendan a “leer para aprender” los contenidos propios de una disciplina.

Para que el logro de los objetivos sea posible, las mediaciones de los tutores se estructuran en torno a favorecer que los sujetos puedan:

- *Elegir qué se lee.* Con anterioridad a cada reunión, el grupo acuerda cuál será el nuevo material de lectura, decisión que generalmente se apoya en la selección de alguno de los textos indicados por la cátedra o eventualmente, en otros que recomienda el tutor por considerarlos adecuados para completar, ampliar o facilitar la comprensión de algún tema en particular. Esto último es lo que hace que algunas veces el tutor se desplace con los estudiantes al ámbito de la biblioteca para familiarizarlos en la búsqueda de bibliografía complementaria (revistas científicas, diccionarios especializados, etc.), así como también para favorecer el proceso de apropiación de este espacio.
- *Elegir cuándo y dónde se lee.* Generalmente se acuerda la conveniencia de realizar al menos una primera lectura individual exhaustiva fuera del ámbito de las tutorías, que les permita identificar el tipo de texto, los temas que aborda, las zonas del texto que presentan mayor dificultad, los conceptos y términos desconocidos que operan como obstáculos para la comprensión, como así también los impactos subjetivos que les produce la lectura de ese texto.

Los lugares y tiempos de lectura compartida son los que desde un principio constituyen el encuadre de trabajo acordado grupalmente. En cada uno de estos encuentros y con el material ya seleccionado, el grupo –según los propósitos que persigue– va aprendiendo a *elegir cómo leerlo*.

Los propósitos de lectura, muy pocas veces explicitados por los docentes, constituyen un doble desafío para el sistema tutorial: por un lado el de concientizar a los equipos de cátedra de la importancia que reviste su enunciación cuando a quien se le pide construir sentidos y significados desde un texto particular desconoce el material que le es impuesto e ignora las relaciones que guarda con los contenidos y la estructura del campo disciplinar en estudio. El desconocimiento de estos

propósitos ubica al lector en una posición bancaria y dependiente, por cuanto no lo orienta y por ende lo limita en sus posibilidades de encontrar modos propios y ajustados de abordar el texto. El segundo desafío lo constituye la tarea de concientizar a los estudiantes acerca del derecho y el deber que les cabe de exigir a sus docentes esta explicitación y de aprender a construir sus propios propósitos en relación con su trayecto o proyecto de formación.

- *Elegir cómo leer.* Este resulta otro desafío difícil de abordar cuando los lectores necesitan aprender a apropiarse simultáneamente de la lógica de producción del discurso académico, de los conceptos estructurantes de un campo de saber determinado y de las especificidades del proceso de lectura de este tipo de textos. Desde aquí se torna complejo señalar aquello que se espera haga un tutor y aquello que es función de los docentes responsables de las asignaturas. Desde las aulas se enseña la disciplina sin que medie una reflexión epistemológica sobre las características particulares de ese objeto de conocimiento, lo cual es indispensable para que los estudiantes desarrollen las operaciones lógicas que les permitirán la construcción de sistemas conceptuales y el acceso a las formas de conceptualización científica. Por otra parte, las clases predominantemente expositivas y con escasos espacios de interacción restan posibilidades de acompañar los procesos de comprensión y de advertir aquello que puede constituir un obstáculo para la interpretación del discurso oral o escrito.

Por su parte, los tutores, que en gran medida experimentan esas mismas prácticas de enseñanza, se encuentran en pleno proceso de construcción del esquema referencial de pensamiento propio de la ciencia que estudian. En el encuentro con los tutelados y en el esfuerzo por ofrecerles una ayuda ajustada para que puedan comprender los contenidos, ellos van reorganizando sus propias estructuras conceptuales y profundizando la conciencia reflexiva de las operaciones intelectuales y afectivas involucradas en el propio proceso de aprendizaje.

Otra tensión siempre presente en el espacio tutorial se constituye entre la presión a la que la institución¹ somete a los estudiantes (lo que les exige leer de manera fragmentaria, diversificada, descoordinada y superficial para poder responder a las urgencias de cada asignatura) y el propósito de las tutorías que consiste en acompañar a los estudiantes en el proceso de aprender a leer de manera intensiva, a releer, a construir significaciones desde el intercambio y la confrontación. Esta tensión que se condensa en el conflicto “leer para aprender-leer para aprobar” pone muchas veces a los tutores en la situación de tener que negociar otras reglas de juego. Estas nuevas reglas, aún contrapuestas al contrato fundacional de las tutorías, devienen indispensables para que los sujetos empiecen a poner en cuestión sus propósitos de lectura y por ende los modos de leer contruidos a lo largo de su historia escolar, y para que hagan conscientes sus posibilidades de recrearlos si lo que desean es inaugurar un nuevo proyecto de formación.

En este contexto los tutores son convocados a desarrollar su sensibilidad y su capacidad de observación y escucha para poder detectar los problemas de comprensión de los conceptos que emergen como efecto de los modos de leer los textos académicos. Cuando tutor y tutelados se encuentran para estudiar un texto, *los tutores buscan tornar visibles los modos de leer*, por cuanto ello deviene el punto de partida imprescindible para provocar las rupturas que permitan la construcción de caminos alternativos para mejorar las prácticas de lectura.

Desde este supuesto que se convierte en propósito, ellos:

- a) Señalan las urgencias que no dejan tiempo al pensamiento.
- b) Marcan la falta de coherencia entre los propósitos de lectura acordados y los modos de leer que asume el grupo.
- c) Ponen en cuestión lo que surge como primera interpretación, y provocan así la necesidad de la relectura para construir gradualmente significaciones más ajustadas.
- d) Problematisan la lectura fragmentaria que impide la construcción de un trayecto de lectura organizado desde la lógica interna del texto.

- e) Alertan sobre los implícitos de los textos para que los tutoreados adviertan los riesgos de una lectura superficial y empiecen a generar estrategias de lectura exhaustiva.
- f) Promueven el discurso oral acerca de lo leído para favorecer la toma de conciencia de los niveles de apropiación y organización del conocimiento.
- g) Cuestionan las opiniones que se combinan indiscriminadamente con las conceptualizaciones para generar el desafío de superar el plano de la doxa y animarse a pensar desde la episteme.
- h) Suscitan la necesidad de contextualizar y recontextualizar el discurso escrito a partir de interrogar sus contextos de producción y recepción, para develar la perspectiva teórico ideológica de quien escribe y permitir la ubicación de los conceptos en redes de significados cada vez más amplias.
- i) Motivan las prácticas de escritura –a través de resúmenes y figuras de síntesis– como modo de favorecer los procesos de comprensión.
- j) Develan las emociones que se ponen en juego al leer para que los tutoreados busquen explicaciones acerca de lo que les provoca ese texto en particular o las prácticas de lectura, para que puedan reposicionarse en un lugar de mayor protagonismo y credibilidad en relación con sus propias posibilidades.

Colaborar para que el otro “aprenda a leer para aprender” los textos académicos universitarios supone que los tutores aseguren que los sujetos tengan la oportunidad de leer y compartir sus lecturas. Al tomar los procesos metacognitivos como eje estructurante y transversal de su práctica ayudan a los tutoreados a conscientizar aquello que se ha naturalizado con el fin de analizarlo para contribuir así a desestabilizar las formas de leer que no potencian un pensamiento autónomo. En síntesis, para construir estrategias para significar y otorgar sentido a lo que se lee.

Reflexiones finales

Cuatro años de historia del sistema de tutorías de pares² permiten compartir algunas reflexiones que posibilitan la comprensión de esta experiencia y la revisión de algunos obstáculos que atraviesan actualmente la práctica.

El lugar de los docentes en el sistema de tutorías de pares

Desde las instancias de gobierno de la Facultad el proyecto fue reconocido y aprobado por entender que se constituía en un instrumento capaz de dar respuesta a los principios de democratización de las oportunidades. Sin embargo ello no significó que estas mismas instancias pusieran en marcha los mecanismos de información y difusión necesarios para involucrar a los distintos actores de la institución. Esta tarea quedó en manos de la coordinación, quien debió comunicar el proyecto a sus pares para abrir procesos de negociación de significados y sentidos, buscando implicarlos en relación con la propuesta.

Los docentes recibieron el proyecto con entusiasmo, lo entendieron original, valoraron su aporte para el presente histórico institucional y comprometieron su colaboración, pero muchos fueron los obstáculos que aparecieron a la hora de concretar acciones de apoyatura a los tutores. Finalmente quedaron depositadas en las tutorías y sus gestoras las expectativas de solución de los problemas de lectura y aprendizaje que portan los alumnos.

Las palabras de los tutores al momento de evaluar la experiencia dan cuenta de ello: “Escaso diálogo con el responsable de la asignatura. No noté que se interesara en ayudarnos”. O también: “Busqué conectarme con la responsable pero no logré que se diera tiempo para escucharme y conocer qué nos proponíamos”.

Sin embargo, muy lentamente algunos docentes empiezan a interactuar con los tutores, a interrogar al sistema, a sugerir a sus alumnos que participen y a reconocer los avances cualitativos en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La selección de los tutores

Año a año la selección de los tutores se convierte en un desafío siempre atravesado por nuevos interrogantes acerca de las condiciones que deben poseer quienes se posicionan en ese lugar.

En la búsqueda de dar respuesta a esta pregunta, las estrategias de selección cubrieron un abanico que va desde la simple evaluación de los antecedentes académicos hasta la valoración de los postulantes según su actuación durante el proceso de capacitación previo a la práctica. Los caminos implementados hasta aquí nos han permitido agudizar la mirada acerca de las condiciones básicas que deben reunir estos estudiantes para poder ofrecer ayudas ajustadas en su futura práctica tutorial. Alumnos capaces de operar con un pensamiento divergente, con posibilidades de posicionarse como mediadores que acompañan y favorecen los procesos de lectura; con disposición para coordinar grupos de estudio y aprendizaje y sostenerlos afectivamente promoviendo una adecuada interacción entre sus miembros.

Sin dudas, las tutorías se presentan a los tutores como una instancia singular de tareas que se resignifican y se mejoran en la praxis; de interacciones que se establecen entre tutores y tutorados, entre tutores y coordinadores como una trama de relaciones sociales y laborales y de vínculos investidos de afectos. En el proceso, los tutores devienen constituidos y constituyentes del sistema de tutorías de pares. Dan evidencia de ello cuando al evaluar la experiencia dicen: “Tanto de la coordinación como de mis pares aprendo en cada encuentro otros puntos de vista, cosas que no había tenido en cuenta, lo que va enriqueciendo mi mirada; también aprendo valores como el respeto, la democracia, la creación conjunta vividos desde lo concreto y cotidiano”. “Paulatinamente me fui sintiendo capaz de ser tutora. Me gustaría seguir en el proyecto porque es una práctica que me alimenta...” “Me siento útil. He aprendido a estudiar para ayudar a estudiar.” “De las reuniones con la coordinación logré incorporar líneas de acción claras pero no unívocas. Siempre dejó lugar a

mi creatividad y hasta diría que a 'mi estilo personal' lo que me pareció muy valioso, pues así cada tutor pudo trabajar con mayor comodidad y libertad."

La inserción de los ingresantes en el sistema de tutorías de pares

Un fenómeno que se reitera desde el inicio de la experiencia es la inscripción masiva de los ingresantes al sistema, aún cuando después muchos de ellos no se presentan. Un alto porcentaje de aquellos que se integran pueden sostener el compromiso y empezar a construir un nuevo proyecto de formación académica y ciudadana, lo cual evidencia las potencialidades de los tutores para desarrollar una tarea que satisface las necesidades de los tutorados.

Algunas voces de los tutorados dan cuenta de ello cuando evalúan la experiencia y dicen algunas razones que los llevaron a insertarse al sistema: "Miedo a no comprender los textos universitarios". "Trataba de buscar un grupo de estudio para superar el desorden de primer año." "Me parecía interesante aprender con otro que ya tiene más experiencia." "Siempre había estudiado de memoria y no sabía hacerlo de otra manera." También hablan de las razones por las cuales permanecieron: "Sola no me tomo la responsabilidad que tengo como estudiante, la tutoría me organiza". "Por el apoyo que me brindaban para que pudiese comprender y aprender mejor". "Uno piensa: vale la pena sentarse a estudiar." "Aprendía de escuchar a los otros." "A pesar de que a veces sentí que ya podía seguir sola, igual permanecí hasta el final por una cuestión de responsabilidad, de respeto hacia ustedes y también para que el proyecto continuara."

Aún falta mucho por analizar. Ser gestoras y escritoras de una experiencia que está en pleno proceso de institucionalización pone límites a las posibilidades de objetivarla en todas sus dimensiones.

Nuestra práctica cotidiana no está exenta de contradicciones, sin embargo nos sentimos con la capacidad necesaria para sostener buenas utopías. Las utopías son signos de insatisfacción con el presente, sostenerlas en el tiempo es un factor que permite luchar contra aquello que se ha cristalizado en las instituciones y en sus miembros. Buenas son las utopías compatibles con la preocupación por los alumnos ingresantes.

Notas

1. Nuestra Facultad se caracteriza por haber construido una cultura institucional que propicia planes de estudio con muchas asignaturas simultáneas y mucha carga horaria presencial, lo que resta tiempo para el estudio independiente y la profundización sostenida de los textos.
2. En los casi cuatro años de existencia pasaron por el sistema 36 tutores, aproximadamente 550 tutoreados y 3 tutoras de tutores. Desde 2003 se atienden aproximadamente 180 alumnos por cuatrimestre.

Referencias bibliográficas

- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA-Novedades Educativas.
- Lerner, D. (1998) "Lectura y escritura. Aportes desde la perspectiva curricular". En *Textos en contexto: La escuela y la formación de lectores y escritores*, N° 4. Buenos Aires, Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: 7-33.
- Mathewson, G. (1997). "Modelo de la Influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje". En *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*, N° 3. Buenos Aires, Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: 9-53.
- Onrubia, J. (1996). "Aprendizaje y construcción del conocimiento en la educación secundaria obligatoria". En *Signos, teoría y práctica de la educación*. Año 7, N° 18, Asturias, Centro de Profesores de Gijón: 14-23.

- Sola, A. C. (2001). "Historias que nos interpelan: condiciones socioeconómicas de los sujetos que ingresan al Profesorado de Nivel Inicial". En *¿La Infancia o las Infancias?* Mendoza, UNCuyo. Edit. Facultad de Educación Elemental y Especial. CD
- Sola, A. y De Pauw, C. (2003). "Lenguaje, pensamiento pensante, conciencia crítica: una relación que nos desafía a la construcción". En *II Jornadas La Creatividad Lingüística*. UNSan Luis, Secretaría Ciencia y Técnica y Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas. CD
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

* Profesoras, investigadoras y extensionistas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



EL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTA AL DESAFÍO DE ENSEÑAR A LEER¹

GRACIELA M. E. FERNÁNDEZ
MARÍA VIVIANA UZUZQUIZA
IRENE LAXALT*

Introducción

Para los docentes universitarios que nos desempeñamos como ayudantes de trabajos prácticos, la lectura de los alumnos constituye una preocupación permanente. Nuestra tarea en carreras humanísticas está centrada en acompañar la lectura y comprensión de la bibliografía básica de la cátedra en la que trabajamos. Desde esta función han sido desde siempre evidentes –y últimamente más– las dificultades que los alumnos universitarios presentan a la hora de leer para estudiar. La mayor parte de ellos no se ha constituido como sujeto protagónico en el acto de leer para aprender, en tanto la lectura no es una práctica libremente asumida, ni una práctica de interacción, ni una práctica de significación.

Es, además, evidente la dimensión social de esta situación. Nuestra tarea se desarrolla en los primeros años de las carreras y asistimos a deserciones masivas luego del primer examen parcial. Esto indicaría que comprender textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y el éxito académico. Por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad.

Esta preocupación, que durante años estuvo presente de manera casi intuitiva, se torna ahora más claramente visible, explicable y, por lo tanto, transformable. Hoy la universidad, al menos en alguna medida, reconoce la necesidad de hacerse cargo del problema. Muestra de ello son los trabajos de Carlino (2002a y 2002b, 2003), Marucco (2001), Padilla (2003), Muñoz (2001),

Benvegnú y otros (2001), Rinaudo y González Fernández (2002), entre otros. Sin embargo, es aun escaso el tiempo didáctico destinado a buscar e implementar soluciones. Seguimos escuchando aún afirmaciones tales como: “Los alumnos no saben leer”, “Cada vez vienen peor del Polimodal”, “Les va mal porque no estudian”.

Tales frases implicarían como supuestos las siguientes cuestiones:

1. El alumno universitario es un estudiante “hecho y derecho”. Esto significa que sabe leer, comprender, resumir, redactar informes, realizar monografías, exponer frente a otros y argumentar en un debate. Puesto que estas prácticas se suponen preexistentes en los alumnos, los docentes solo se limitan a evaluarlas. Sin embargo, al momento de estudiar, los alumnos, lejos de comportarse como estudiantes plenos, recurren a estrategias tales como realizar una mirada superficial, hacer una lectura de barrido, leer para recordar todo de memoria o recurrir a otros (pares, familiares) para que le ayuden a comprender (Lerner y otros, 1997: 54). A veces, el interés por satisfacer la demanda del profesor es tan predominante que el alumno renuncia a entender, prefiere memorizar y repetir literalmente. Lo que es estudiado de este modo se olvida rápidamente; como no ha sido realmente comprendido, como el alumno no ha podido relacionarlo con sus conocimientos previos, tampoco podrá reutilizarlo al emprender nuevos aprendizajes.
2. El logro de los aprendizajes pareciera ser responsabilidad exclusiva del alumno. Si es aplazado en un examen, el motivo del fracaso es la falta de estudio, ya que desde la visión del profesor lo que fue enseñado debe haber sido aprendido.
3. Leer significa decodificar lo escrito. La lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria

(Ferreiro, 1997). A causa de esta concepción restringida de la lectura se cree que la "materia" encargada de su enseñanza es Lengua y el lugar para aprender es la escuela primaria y secundaria.

Docentes que no compartimos este modo de pensar hemos llevado adelante experiencias didácticas que, de alguna manera, intentan modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la universidad. Los supuestos teóricos que han guiado estas experiencias son:

- Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente. Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia (Goodman, 1984, 1996; Rosenblatt, 1985; Solé, 2000; Dubois, 1997; Ferreiro, 1997; Lerner, 2001).
- Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. A decir de Olson, "convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un 'paradigma'. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción" (Olson, 1998: 133). Los textos que se leen en nuestra institución han sido escritos en el marco de la comunidad científica de determinada disciplina. Esa comunidad comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartido no requiere poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro

de su comunidad. Leer para estudiar en la universidad significa que el estudiante se sumerja en esa discusión en el marco de una comunidad científica y textual específica.

- En acuerdo con Carlino, consideramos que “la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. [...] Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999)” (Carlino, 2002a: 7). Los docentes se convierten así en los interpretantes de la disciplina y al hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad ayudan a los alumnos a aprender.
- Es una responsabilidad indelegable de la educación universitaria, en el marco de las instituciones, hacerse cargo de la enseñanza del abordaje de textos complejos. Es fundamental que se asuma el compromiso de desarrollar acciones institucionales destinadas a enseñar a los alumnos los modos de leer e interpretar los textos propios de las comunidades académicas.

La lectura en la universidad: desarrollo de una situación didáctica

A continuación, mostraremos una situación didáctica en la que se trabajó la lectura en contextos de estudio en la universidad. En esta situación seleccionamos un texto que los alumnos habitualmente deben leer en el primer cuatrimestre del primer año, en la materia “Introducción al conocimiento científico”, dictada para varias de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Ai-

res. El análisis que presentamos a continuación corresponde al capítulo "La ruptura" en *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1994). Los motivos de la elección del texto para este trabajo se fundamentan en que, a través de años de abordar este capítulo, hemos comprobado que es uno de los que más dificultades presenta a los alumnos. Nuestra intención es poner de manifiesto dos cuestiones:

- Por un lado, las dificultades para su comprensión desde el punto de vista de los lectores alumnos.
- Por otro, las posibles intervenciones que el docente puede realizar para favorecer su comprensión.

Este texto supone un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con otros miembros de la comunidad científica. Se inscribe en el marco de un debate propio de dicha comunidad, por lo tanto supone interlocutores válidos dentro de ésta, pero a la vez oponentes. No fue escrito para ser leído por un lector de las características de nuestros alumnos.

Para ilustrar de una mejor manera la complejidad del texto hemos extraído un fragmento en el que es posible observar la discusión ya instalada en la comunidad científica a la que pertenecen los autores:

La sociología no puede constituirse como ciencia efectivamente separada del sentido común sino bajo la condición de oponer a las pretensiones sistemáticas de la sociología espontánea la resistencia organizada de una teoría del conocimiento de lo social cuyos principios contradigan, punto por punto, los supuestos de la filosofía primera de lo social. (Bourdieu, 1994: 30)

Fragmentos de este tipo se reiteran constantemente a lo largo del texto. Ante ellos, los alumnos deben realizar un esfuerzo por situarse en el lugar del destinatario de este escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por

conocido. Ante una primera lectura los alumnos no logran identificar la crítica que los autores realizan a la sociología espontánea. Nuestra experiencia indica que esto no es posible sin la intervención del profesor, interpretante de esa comunidad, que aporta conocimientos acerca de esa discusión y ayuda a identificar quiénes son en el texto los interlocutores. Es necesario que el docente intervenga reponiendo la información que no aparece explicitada en el texto y buscando en él de qué manera aparece nombrada la sociología espontánea. Es también importante ayudar a los alumnos a identificar los modalizadores que señalan la subjetividad del escritor con respecto a la “sociología espontánea”.

Expresiones tales como “enceguedoras evidencias”, “disfraces tan diferentes en la sociología científica”, “precauciones contra el contagio de la sociología por la sociología espontánea”, “exorcismos verbales”, “contagio de las nociones por las prenociones” permiten que un iniciado en las discusiones sociológicas pueda comenzar a comprender que el autor del texto descalifica a la sociología espontánea y que liga a ella las prenociones, en oposición a las nociones de la sociología científica.

A continuación, presentamos un fragmento de un registro de clase en el cual un grupo de alumnos de primer año de la universidad se enfrenta a este texto y se genera un espacio de intercambio entre sus compañeros y docente para favorecer la construcción de sentido. “La ruptura” presenta las siguientes particularidades:

- Cita las voces de varios autores diferentes.
- Los autores citados son utilizados para argumentar a favor de la postura del autor.
- A su vez, estos autores se oponen entre sí en cuanto a sus teorías de lo social, pero coinciden respecto a los principios generales de la epistemología de las ciencias sociales.
- Cada vez que se menciona a un autor se remite, a través de una aclaración entre paréntesis, a un texto que se encuentra en el anexo del libro.

En el fragmento de clase podemos observar algunas de las intervenciones que creemos benefician la comprensión del texto. Los alumnos han realizado una lectura previa de éste.

Profesora: Vamos a conversar un poquito antes de empezar con el texto. Yo traje el libro de la biblioteca de la universidad. Es un libro que tiene muchos ejemplares, por lo tanto pueden llevárselo cuando quieran. El libro se llama "El oficio de sociólogo" y está escrito por Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Jean Claude Chamboredon. ¿Ustedes saben quiénes son, qué hacen, estos tres autores?

Alumno 1: Son sociólogos.

Lo primero que realiza la docente es presentar el libro. Esta decisión de mostrar el portador real y nombrar a los autores se fundamenta en que los alumnos raramente toman contacto con los libros originales y menos aún acuden a la biblioteca para acceder a los textos completos. La profesora interviene, a continuación, aportando conocimientos vinculados con el tema, contextualizando a los autores y su obra, ubicándolos en las diferentes tradiciones de pensamiento a la que pertenecen. El intercambio se centra en la caracterización de la tradición marxista. Es la docente quien aporta conocimientos contextuales que los alumnos no poseen.

Sabiendo que una de las dificultades mayores de los alumnos es desentrañar la polifonía del texto, la docente les propone realizar hipótesis anticipatorias acerca del motivo por el cual aparecen autores citados, a qué tradición de pensamiento pertenecen y qué relación se da entre las ideas de los autores citados y las de los autores del texto.

P: Este es un texto que tiene muchos autores. Bourdieu habla, pero a la vez cita a otros. ¿A quién cita?

Varios: Durkheim, Weber, Wittgenstein.

P: Ahora les pregunto una cosa, ¿por qué les parece que están citados todos estos autores?

Alumna 2: Porque son sociólogos

P: ¿Y Bourdieu habla de la sociología?

Alumna 3: Se basa en la teoría de Marx.

P: Él es materialista histórico, pero hay otros autores, como Durkheim y Weber, que no son marxistas. Por el contrario, Durkheim ¿qué diría?

Alumna 4: Es positivista.

P: Se dice que es positivista... ¿Y qué diría?

Varios: Todavía no lo vimos.

En ese momento la docente interviene aportando información general acerca del pensamiento social de Durkheim. Sabe que para comprender el texto es necesario que los alumnos sepan que los autores citados poseen ideas contrarias en cuanto a la teoría social. A continuación, organiza la información de las teorías sociológicas que rápidamente había explicitado y devuelve el problema inicial con la variante de que ahora los alumnos saben que los autores citados sostienen teorías diferentes. El problema a desentrañar ahora es si estos autores están citados a favor o en contra de los argumentos de los autores del texto.

P: Quiere decir que lo que pensaba Marx y lo que pensaba Durkheim sobre la sociedad, ya que eran sociólogos, era totalmente contrapuesto. Uno debería preguntarse –y vamos a ver si lo podemos responder– ¿por qué estos autores marxistas citan a Durkheim que no lo es. Si citan a Marx, uno puede decir ¿si son marxistas cómo no van a citarlo?

Alumna 5: Lo citan para refutarlo.

P: O sea que lo que vos decís es que ¿citan a Durkheim para refutar su teoría?

Alumna 5: Sí.

P: Vamos a anotar eso (escribe en el pizarrón). La compañera dice que Bourdieu lo cita en realidad a Durkheim para refutarlo, para decirle: “yo no estoy de acuerdo con vos”. Por lo tanto, una de las cosas que vamos a tener que ver es qué pasa cuando aparece el nombre de Durkheim. ¿Se entiende, chicos?

Varios: Sí.

P: Esto es importante porque nosotros vamos a poder comprender el texto en la medida que podamos ver todas estas cosas. Entonces, supuestamente, la hipótesis que vos decías es que Durkheim tiene que estar criticado por Bourdieu. ¿Entienden por qué?

Varios: Sí.

Dos intervenciones nos interesa remarcar en el fragmento anterior. La primera está referida a la importancia de la decisión de escribir en el pizarrón la hipótesis formulada para guardar memoria. Esto permite objetivar esa primera idea para luego permitir su contrastación con los indicios del texto. La segunda intervención que nos gustaría resaltar es que cuando la alumna 5 formula su hipótesis, la docente, en lugar de refutarla, devuelve el problema al grupo proponiendo la participación de otros para confirmar o rechazar dicha hipótesis.

P: ¿Todos están de acuerdo que cuando aparece Durkheim es criticado?

Varios: No.

P: ¿Por qué no?

Alumna 6: Porque por ahí, que Bourdieu sea marxista no significa que Durkheim no pueda tener razón.

Alumno 1: Para que entiendas mejor cita a otros autores.

Alumna 7: Capaz que tienen puntos en común.

P: Podemos tomar esto. La segunda hipótesis (escribe en el pizarrón) sería que cita a Durkheim porque tienen puntos en común.

Alumna 5: ¿Qué puntos en común tienen?

P: Bueno ahora vamos a ver... yo no dije ni que sí ni que no. ¿Hay alguna otra hipótesis de por qué estarán todos estos autores hablando el mismo tema a la vez?

Alumna 8: Yo, hasta donde leí cita a Durkheim no negándolo, no refutándolo, dice cosas que también las afirma Marx y después las afirma Weber. A mí me pareció que algo más tiene que haber ¿no? [...] tiene que haber algún concepto en el que sí estén de acuerdo.

P: Parece ser que hay algún criterio, algún concepto, algo acerca de lo que estos autores están de acuerdo.

Alumna 9: A lo mejor, como el ejemplo que pusiste vos de la luz

(ejemplo referido a un tema ya visto, en el que se destacan leyes que son aparentes contrarias y con el correr del tiempo se unifican en una teoría). Ambas son opuestas pero al final en una teoría de otra persona las dos están complementarias, tienen algo las dos.

A través de estas intervenciones vemos que la docente no da su interpretación del texto, sino que propicia la construcción de sentido. Favorece que los alumnos establezcan relaciones entre el conocimiento del que disponen y la información provista por el texto. Los estimula a hacerse preguntas sobre lo que están leyendo y a buscar respuestas en el texto —en lo que sigue o en lo que antecede al punto sobre el que discuten—. Los alumnos hacen anticipaciones e intentan confirmarlas o rechazarlas. El hecho de explicitar las hipótesis les permite tener una guía en la lectura para desentrañar la polifonía del texto. Al mismo tiempo, comienzan a advertir la importancia y la diversidad de los usos de las citas de autoridad como estrategia típica de los textos argumentativos.

Condiciones didácticas que propicia la docente

En la experiencia analizada aparecen como relevantes algunas condiciones didácticas que la docente planificó para que el aula universitaria ofrezca posibilidades adecuadas para la lectura de textos difíciles.

Por un lado, al plantear la lectura dentro de las prácticas discursivas de las disciplinas *se modifica el tiempo didáctico*. Esta es una decisión difícil ya que los profesores medimos el tiempo con respecto al número de clases y de temas. Acordamos con Lerner en que:

Quando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata solo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se tra-

ta de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico. (Lerner, 2001: 139)

En la experiencia relatada se prolonga el tiempo usual destinado al tratamiento del texto seleccionado y, por lo tanto, se decide dejar de lado otros textos que abordaban la misma temática. Esta condición se relaciona directamente con otra que, aunque no fue considerada al momento de planificar la situación de lectura descripta, creemos que es fundamental. La *selección y organización del corpus de textos que se dan para leer* debería hacerse teniendo en cuenta los conocimientos previos de que disponen los alumnos al enfrentarse con esos textos, la transparencia u opacidad, las claves lingüísticas y el grado de polifonía de ellos. En la universidad, los textos que se ofrecen para la lectura y el estudio presentan un alto grado de complejidad. Por un lado, por la especificidad de los contenidos del campo disciplinar al que pertenecen. Por otro lado, porque son textos en los que coexisten argumentación, explicación y descripción. Pocas veces la selección y jerarquización de textos es objeto de reflexión en función de las dificultades de comprensión que presentan a los alumnos. Generalmente se seleccionan de acuerdo con la lógica interna de la disciplina.

En tercer lugar, *la intervención del docente enseñando a leer como se lee en su comunidad específica* brinda a sus alumnos oportunidades de participar en actos de lectura que él mismo realiza. Es él quien conoce mejor que los alumnos el tema sobre el cual trata el texto y puede aportar las informaciones suplementarias que, sin duda, los alumnos necesitan para comprender la información provista por el texto. La condición de integrante de una comunidad científica le permite tener la información necesaria para poder ayudar a desentrañar el sentido de los textos. La lectura conjunta con sus alumnos, el mostrarse como modelo lector, permitir la confrontación de las interpretaciones, brindar elementos que favorezcan la coordinación de la información, señalar aspectos que pasan inadvertidos para los alumnos son in-

tervenciones que contribuyen a superar las dificultades de comprensión.

Por último, una condición que estuvo ausente en esta experiencia fue *explicitar los propósitos de lectura*. Generalmente, en la universidad se exige realizar la lectura sin sugerir otro propósito mas que acompañar los temas: encargamos leer un texto “para la próxima clase” con el objetivo primordial de que los alumnos tengan alguna noción del tema que se va a abordar. Ahora bien, como sostiene Carlino:

Leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector [...] El lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención. (Carlino, 2002c: 2).

Es así que, como primera condición didáctica los docentes tendríamos que dar a leer con propósitos claros de lectura, que le otorguen sentido al interior de las prácticas académicas y científicas.

A modo de cierre

Por lo expuesto hasta aquí, consideramos que para contribuir a que los alumnos ingresen como lectores plenos de la comunidad disciplinar en la que se están formando, los docentes podemos elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas, los quehaceres que dichas prácticas implican y las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra. Esto podremos hacerlo si se desarrollan acciones institucionales que tiendan a la elaboración de investigaciones didácticas para estudiar el funcionamiento de propuestas dirigidas a resolver los problemas de la lectura

Notas

1. Este artículo es el producto de la reescritura de una parte de la ponencia "Enseñar a leer: un desafío a lo largo de escolaridad, presentada en el Foro Escuela, Comunidad y Alfabetización", agosto 2002. Sala Abierta de Lectura-UNCPBA, Tandil.
2. En este caso, hubiera sido interesante complementar las reflexiones de los alumnos con un relevamiento de marcas lingüísticas en el texto. Por ejemplo, ante la respuesta de la alumna 8, la docente podría haber planteado ¿hay alguna marca en el texto que te permita estar segura de lo que decís?

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1994). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. Madrid, 1994
- Carlino, P. (2002a). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad?". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIII, N° 1: 6-14.
- (2002b). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 7, N° 2: 43-61.
- [2002c] (en prensa). "Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en 'materia de cabeza'". En Carlino, Paula *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". *Textos en contexto* N° II. *Lectura y vida*: 11-68.
- Lerner, D., Levy, H., Lobello, S., Lotitto, L., Lorente E. y Natale, N. (1997). *Documentos de Actualización curricular en Lengua* N° 4. Dirección de Currícula-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE.
- Marucco, M. (2001). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria", ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Luján, Luján, junio 2001.
- Muñoz, C. (2001). "Unas experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos de trabajo intelectual en la universidad", ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Luján, Luján, junio 2001.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Gedisa.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios". *Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación, justicia y trabajo*. Tomo I. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: 283-285.
- Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2002). "Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico". *Lectura y vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXIII, N° 3: 40-49.
- Rosenblatt, L. (1985). "Language, Literature, and Values". En S. N. Tehudi (comps.), *Language, Schooling and Society*. Upper Montclair, Nueva Jersey, Boynton/Cook, citado en Dubois, María Eugenia (1994).
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España, Graó.

* Docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones

Paula Carlino 5

La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales

Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira 23

Las prácticas de lectura en la universidad: Un taller para docentes

María Adelaida Benvegnú 41

Aprender a enseñar a escribir en la universidad

Marta Marucco 59

La tutoría de pares: Un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos

Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw 77

El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer

Graciela M. E. Fernández,

María Viviana Uzuquiza e Irene Laxalt 95

- ◆ Escribir y leer en la universidad:
responsabilidad compartida
entre alumnos, docentes e
instituciones
Paula Carlino
- ◆ La enseñanza de la lectura y
la escritura en el nivel superior:
procesos, prácticas y
representaciones sociales
Mariana di Stefano
y María Cecilia Pereira
- ◆ Las prácticas de lectura
en la universidad: un taller
para docentes
María Adelaida Benvegnú
- ◆ Aprender a enseñar
a escribir en la universidad
María Marucco
- ◆ La tutoría de pares: un espacio
para aprender a ejercer
el derecho a leer textos
académicos
Ana Sola Villazón
y Clotilde De Pauw
- ◆ El docente universitario frente
al desafío de enseñar a leer
Graciela M. E. Fernández,
María Viviana Uzuzquiza
e Irena Laxalt

lectura y vida