I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires, 2001.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/178

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/hhV

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas

Dra. Paula Carlino
CONICET
Prof. Tit. Teorías del Aprendizaje, UNSAM

Definición del problema y condiciones institucionales

> Es difícil combatir la "idea de que la escritura es una habilidad generalizable, aprendida (o no aprendida) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionada de modo específico con cada disciplina." (...) "La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad-. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza." (David Russell, 1990, pp. 53 y 55)

Parto de la noción de que enseñar una disciplina es ayudar a los alumnos a adueñarse de sus conceptos y discurso, y que esto se logra ofreciendo situaciones en las que es necesario reconstruirlos una y otra vez. Sostengo que aprender un contenido en las ciencias sociales y humanas es aprender a escribir y a leer acerca de él, y no sólo a abordarlo en pensamiento u oralmente. Entiendo que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Reconozco que, aun en el nivel superior, no podemos dar por sabidas las prácticas de producción y consulta de estos materiales sino que es preciso enseñarlas junto a los contenidos específicos de las asignaturas. Incluso en el caso de que

los planes de estudio contemplaran talleres de lectura y escritura académica, lo cual dotaría a los estudiantes de un repertorio de estrategias básicas, éstos seguirían precisando herramientas para leer y escribir de otras formas, en diversos contextos, con textos diferentes, para nuevos propósitos, en dominios conceptuales particulares. En la educación superior se necesita pero no basta un taller de producción y comprensión de textos académicos. No basta porque la ocasión más fértil para aprender a producir y a estudiar con textos académicos se da cuando se los lee y escribe en cada disciplina (Chalmers y Fuller, 1996; Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000).

Por consiguiente, asumo que cada docente que dicta una materia debe contribuir con acciones manifiestas para que sus alumnos aprendan las estrategias de lectura y escritura -procedurales y discursivas- propias de su dominio cognoscitivo. No podemos dar por descontado que los estudiantes poseen de entrada el manejo de estos procedimientos sino que, cuando los profesores prevemos una situación en la que tendrán que leer o escribir, debemos brindarles los instrumentos necesarios para que logren afrontarlas adecuadamente.

Esta idea no es nueva. Es lo que propone el movimiento *Writing Across the Curriculum* (Escritura a través del currículo) en el mundo de habla inglesa desde la década del 70. Las habilidades generales de lectura y escritura no alcanzan para dominar las prácticas distintivas que se realizan en diferentes ámbitos, con textos y temáticas peculiares: cada disciplina requiere y a la vez promueve la adquisición de recursos de lectura y escritura propios. No existe un discurso académico único sino varios, correspondientes a diversas comunidades académicas. Estudiar cada discurso, comprenderlo, discutirlo y producirlo no se logran espontáneamente o sólo por los propios medios. Por el contrario, se precisa la guía de un académico formado para llegar a dominar estas prácticas y lograr así pertenecer a dicha comunidad académica (Russell, 1990).

El movimiento *Writing Across the Curriculum* y otros afines han impulsado la creación de Programas y Centros de Escritura en muchas universidades americanas, canadienses y australianas. Estos centros, vinculados a los departamento de Lengua y a los Centros de Aprendizaje, brindan cursos, materiales y tutorías a alumnos y profesores universitarios (Hunter, 1998; Thurn, 1998). ¿Para qué a profesores? Para orientarlos sobre cómo planificar tareas de lectura, cómo diseñar consig-

nas fértiles de escritura, para ayudarles a construir criterios de corrección que guíen a los estudiantes a producir mejores textos, para capacitarlos acerca de qué observar en los exámenes escritos de sus alumnos, en fin, para informar a los docentes sobre cómo abordar las dificultades de los alumnos y para transmitirles el potencial que encierran la lectura y escritura y la forma de aprovecharlas mejor para impartir los contenidos de la materia que dictan.

Este panorama contrasta con el nuestro. Escasos profesores son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos constituyen un desafío cognitivo al que los enseñantes podemos contribuir. Y que son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, como un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinares.

En síntesis, en este trabajo planteo que, aunque la producción y la consulta de textos son tareas omnipresentes en la universidad, los programas y los profesores no suelen prestarles atención explícita ya que no las consideran objeto de su enseñanza. Y que convendría hacerlo.

Acciones desarrolladas

En la línea de estudios previos que muestran que la enseñanza de la escritura "es más efectiva cuando es provista por el profesor de la disciplina dentro del contexto regular de enseñanza de la materia" (de la Harpe *et al.*, 2000), el curriculum de Teorías del Aprendizaje, asignatura que imparto desde 1997 en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional de Gral. San Martín, contempla varias situaciones de lectura y escritura. En este trabajo, abordaré tres de ellas: 1) Elaboración rotativa de síntesis de clase. 2) Lectura de bibliografía orientada a través de guías. 3) Ensayo de la situación de examen a través de un "simulacro".

Elaboración rotativa de síntesis de clase

En una clase de cuatro horas ocurren muchas cosas. Pero, fundamentalmente, el docente se propone ayudar a los alumnos a elaborar algunos temas: introducirá conceptos, retomará nociones que la bibliografía desarrolla, las explicará, aclarará inquietudes de los estudiantes, promoverá la vinculación de ideas, responderá y formulará preguntas, hará referencia a nociones abordadas en clases previas, etc. El

docente tiene claro, de entrada, cuáles son los conceptos nucleares, es decir, los que conforman el meollo de la cuestión objeto de estudio. Por el contrario, una parte importante del aprendizaje de los alumnos consiste en reconstruir el tópico de la clase, proceso que involucra inferencias, generalizaciones y establecimiento de una jerarquía entre las nociones tratadas. La tarea de escritura que propongo pone en primer plano esta actividad.

Decidir qué fue lo más importante

Cada semana una pareja de alumnos registra el desarrollo expositivo de la clase, en sus casas selecciona los conceptos más importantes y trae para repartir a cada compañero fotocopias sobre lo tratado en la clase anterior (de 1 a 2 carillas). La consigna es que lo escrito sea comprensible para quienes hayan estado ausentes en la clase que se registró. Por ello se debe lograr un texto autónomo (a diferencia de los apuntes personales). Estas síntesis son leídas al comienzo de la clase siguiente con el fin recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior. En forma colectiva, se hacen comentarios que permitan mejorar el texto escrito. A través de éstos, se reelabora su contenido y se tratan las dificultades de comprensión del tema abordado en la clase anterior. El profesor interviene sugiriendo reformulaciones. Dado que las síntesis quedan en el tiempo, son usadas por los estudiantes como apuntes revisados de la materia que permiten orientar la lectura de todo el material bibliográfico para preparar el examen final.

Al inicio del curso, antes de que sean los alumnos los encargados de realizar estas síntesis, el docente registra la primera y segunda clase y, en la tercera, lleva copias de sus síntesis escritas, una con forma narrativa y la otra, expositiva. Se leen y se analizan reflexionando sobre la diferencia entre narrar y exponer, sobre las diversas funciones de la escritura (mnémica, comunicativa y epistémica) y sobre el curriculum en espiral que los registros favorecen, ya que requieren volver a trabajar los mismos contenidos. De este modo, el profesor presenta la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar las restantes clases. Su participación como registrador ofrece un modelo de texto y muestra que se compromete con el grupo.

Los objetivos didácticos de esta actividad son varios: que los estudiantes se enfrenten a una tarea de escritura con destinatarios reales, que repasen los temas

trabajados en la clase previa y determinen su importancia relativa, que puedan volver a tratar los conceptos que presentaron dificultad, que experimenten una instancia de revisión colectiva como modelo procedural para poder transferirla a otras situaciones, que tomen conciencia de los niveles textuales involucrados en los criterios de corrección del docente. Además, esta actividad propone reflexionar sobre la diferencia entre textos narrativos y expositivos, sobre la necesidad de elaborar escritos autónomos y sobre las funciones de la escritura (memoria externa, comunicación a distancia o en el tiempo, representación y elaboración del conocimiento).

Como tarea de escritura, la actividad pone en primer plano la planificación del texto. La limitación de espacio obliga a una rigurosa organización y selección de los contenidos abordados, lo que implica determinar su relevancia jerarquizando las nociones tratadas. Cuando la síntesis es leída, la operación que sobresale es la revisión a diversos niveles textuales (según el foco problemático del texto producido) para lo cual, sus autores reciben comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito. De hecho, es una de las pocas situaciones de escritura dentro del contexto de aprendizaje en donde el destinatario no es sólo el docente o el mismo alumno sino lectores auténticos. Este modelo de revisión colectiva resulta una instancia de práctica tutoriada que entrena para la escritura del examen real. Los alumnos que voluntariamente hacen las síntesis manifiestan que aprenden mucho: a escribir y a entender los contenidos.

Como tarea de lectura, las síntesis ayudan a ligar lo trabajado en clase con lo leído en la bibliografía y a retomar los temas de la clase anterior. Los alumnos que estuvieron presentes en la clase registrada contrastan con sus propios apuntes y evalúan qué contenidos trabajados son los más relevantes. Si los que leen estuvieron ausentes en la clase registrada, obtienen información sobre lo abordado mientras ellos no estuvieron. Por su parte, al docente le permite apreciar qué entendieron sus alumnos sobre lo que expuso en clase y volver a explicar en caso de incomprensión; también le posibilita mostrar en acto sus criterios de corrección de lo escrito.

No puedo omitir que esta actividad insume tiempo de las clases, en las que no se avanza con nuevos temas. Dado que las revisiones pueden hacerse demasiado largas si son exhaustivas, es función del profesor determinar el foco de análisis. Elaborar las síntesis resulta muy laborioso; por ello, no todos los alumnos desean involucrase en la escritura. El docente tiene que dedicar un tiempo considerable al inicio

de curso para escribir los dos primeros registros; pero si no lo hace, priva a sus alumnos de modelos y resta en ellos compromiso con la tarea.

Lectura de bibliografía orientada a través de guías

El uso de fotocopias, tan extendido en nuestro medio, priva a los lectores de contexto y paratexto, los cuales, en otras circunstancias, permiten ubicarse frente al texto y regular su abordaje. Por añadidura, las fotocopias que llegan a los estudiantes aparecen, en general, subrayadas. En el mejor de los casos, las marcas del docente en la fotocopia son empleadas para armar el rompecabezas de información relevante. En otros, por el contrario, recibir un texto escrito es perturbador porque impone una jerarquía de ideas ajena. En el peor de los casos, el subrayado atribuido a una autoridad es considerado la clave de acceso al texto y, ante la falta de tiempo, puede ser lo único que se lea. Para evitar las consecuencias no deseadas del uso de fotocopias y en vistas a promover la reflexión sobre los distintos propósitos y modalidades de lectura, y a centrar el análisis de los textos en algunas cuestiones consideradas relevantes, a comienzo de curso entrego un *dossier* con los artículos seleccionados sin subrayar, precedidos de una portada que reconstruye parte del contexto ausente y sugiere diversos ejes de análisis de los textos.

Leer con ayuda

Los alumnos reciben al comienzo de año, junto con el programa, un *dossier* bibliográfico con fotocopias (no subrayadas) de los artículos y capítulos de libros que habrán de leer, cada uno precedido de una portada que indica la referencia bibliográfica completa del texto y que contiene una lista de preguntas sobre el texto o de tareas para llevar a cabo el análisis del mismo. En el caso de capítulos de libros, también se adjunta copia del índice del libro completo y, en algún caso, de la tapa original. Los textos son leídos en sus casas y discutidos en clase a partir de algunas de las consignas de estas guías, colectivamente o en pequeños grupos con puesta en común. Cada tipo de guía enfrenta al lector con un propósito de lectura diverso (generar una comprensión global, localizar información en el texto que responda a cierto interrogante, interpretar relacionando partes, vincular el texto con experiencia personal, etc.).

Tres son los objetivos didácticos que subyacen a esta actividad: 1) que los

estudiantes puedan ubicarse frente al texto y anticipen su estructura y contenidos a partir de la información de su contexto de procedencia; 2) que reciban orientaciones para analizar el texto y que dispongan de cuestiones seleccionadas para centrar la discusión en clase; 3) que pongan en marcha estrategias de lectura más activas y, a la vez, que experimenten distinto tipo de consignas lectoras (preguntas sobre el texto que exigen mayor o menor grado de inferencia, preguntas de relación entre textos o autores, preguntas de relación entre el contenido del texto y sus experiencias personales, ubicar en una línea de tiempo los hechos mencionados en el texto, confeccionar un "índice" del artículo leído, elaborar esquemas de contenido, etiquetar temáticamente los márgenes del texto, realizar un resumen y compararlo con otro provisto en la guía de lectura, analizar fragmentos y justificar sus apreciaciones, evaluar si el texto provee suficientes argumentos para sustentar una determinada postura, preparar un guía de lectura con preguntas propias, etc.).

¿Cómo es percibida esta tarea? La mayoría de los alumnos considera que las guías orientan y allanan su lectura ya que focalizan unos contenidos por sobre otros. Sin embargo, en niveles más avanzados, algunos estudiantes piensan que las guías constriñen la interpretación de los textos. Por su parte, la carga de trabajo para el docente es grande: requiere dedicar mucho tiempo inicial para elaborar las guías, aunque, una vez que están hechas, permiten preparar cada clase en un tiempo menor.

Simulacro de examen parcial

Evaluar a los alumnos es necesario. En todos los sentidos de evaluar, incluso en el de otorgarles una calificación que los acredita en sus estudios universitarios. Esta evaluación sumativa suele realizarse de diferentes modos (oral o escrita, con un trabajo presencial o domiciliario, monografía, informe de trabajo de campo, análisis de casos, etc.). La respuesta escrita a preguntas de examen es una de las prácticas más difundidas pero, no por ello, deja de presentar dificultades para los alumnos. Con la actividad de simulacro de examen les ofrezco una instancia de reflexión y aprendizaje que los prepare mejor para el examen real.

Ensayar el examen

Una semana antes del primer examen parcial, los alumnos que han debido

preparar el temario a partir de una lista de preguntas potenciales, en clase responden por escrito una de estas preguntas, con la misma extensión y en el mismo tiempo en que deberán hacerlo para el examen real. En esta ocasión no son calificados. Se considera una clase de ensayo de la dinámica del examen y de repaso de las dudas que puedan surgir sobre los temas tratados. A medida que van entregando las respuestas, la profesora lee algunas de ellas y selecciona las que contienen dificultades comunes o las que ejemplifican virtudes o defectos dignos de comentar. Frente al grupo de alumnos, lee estas repuestas seleccionadas y propone su análisis, como si revisaran el texto para mejorarlo, en lo que hace a su contenido y a su forma. En el pizarrón construyen colectivamente la estructura y los contenidos que debería tener la respuesta ideal. La profesora indica a los alumnos que calificará los exámenes reales la semana siguiente teniendo presente los criterios que mostró en acto durante esta revisión colectiva. Para finalizar, la docente entrega por escrito las pautas de corrección que tendrá en cuenta para calificar los exámenes reales y un modelo de respuesta ideal; se leen y comentan.

Esta situación de simulación persigue varios objetivos. En primer lugar, promueve la reflexión sobre una característica central de la evaluación, la paradoja a la que se enfrentan los estudiantes: la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector (docente) que hace como si no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos. Esto repercute en la selección de contenidos y en la organización textual que deberá ser planificada. El simulacro ayuda a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y de controlar la progresión temática. También, busca que los alumnos comiencen a estudiar para el examen antes de lo acostumbrado, que puedan anticipar la forma en que se los evaluará (preguntas que se les formularán y criterios de corrección) a fin de estar mejor preparados para lo que el profesor espera de ellos, que muestren sus aprendizajes y sus dificultades sin recibir calificación y sí orientación, que en la fase de revisión de respuestas asuman el rol de lectores-evaluadores para tenerlo en cuenta cuando escriban el examen real.

Los alumnos valoran muy positivamente esta actividad. Estudiar para un ensayo de examen a partir de una lista de preguntas, ponerse en situación de redactar una respuesta según restricciones de tiempo y longitud, recibir comentarios sobre los textos producidos, observar en acto los criterios de calificación del docente y recibir

las pautas de corrección por escrito y un modelo de respuesta ideal, todas estas instancias reducen la incertidumbre acerca de la evaluación futura y disminuyen la ansiedad habitual. Participar del análisis de las respuestas de compañeros pone al alumno en situación de lector-revisor-evaluador y ello contribuye a que tenga presente el punto de vista del lector cuando escribe para otros así como los criterios con los que corregirá su docente. El profesor recibe menos cuestionamientos sobre la corrección del examen porque ya ha mostrado sus criterios y porque los alumnos han podido representarse de antemano la situación.

Estado actual de la situación

Aunque la experiencia realizada es gratificante, en cuanto a la valoración atribuida por los alumnos y la profesora que la lleva a cabo, no conviene descuidar la mayor dificultad encontrada: es una práctica solitaria que no trasciende las clases en las que ocurre ni tiene apoyo institucional. Considero que la formación universitaria de los estudiantes se vería favorecida si esta experiencia dejara de ser personal y pasara a ser compartida por el resto de los docentes. Es decir, que junto con la impartición de los temas de sus respectivas asignaturas, también incluyeran un abordaje explícito de las estrategias de comprensión y producción del discurso académico.

Reconozco que hacerse cargo de la lectura y escritura de los estudiantes insume más tiempo que no hacerlo: tiempo que se le resta al dictado de los contenidos conceptuales de la disciplina y tiempo que se agrega a la carga horaria del docente (para preparar guías de lectura, elaborar por escrito respuestas modelo, criterios de corrección y listas de preguntas de examen). Sin embargo, a la larga el trabajo del docente se mantiene acotado ya que la confección de estos materiales se realiza en un curso lectivo pero éstos pueden ser utilizados en otros, lo cual reduce los tiempos de preparación de las clases porque ya se dispone de un repertorio sistematizado de propuestas didácticas. Y, en definitiva, los alumnos aprenden menos contenidos disciplinares pero más contenidos en su conjunto porque la escritura y lectura aparecen contempladas en el curriculum y porque su mejora repercute en la apropiación de los primeros.

Para ser extensible esta experiencia a profesores de otras materias que no disponen de formación lingüística ni tienen práctica en enseñar a comprender y a producir textos, sería preciso la creación de un programa de apoyo a la escritura y

lectura en la universidad que orientara a los docentes a partir de sus necesidades, ofreciera capacitación, propusiera modelos, distribuyera bibliografía seleccionada. Pero, antes que nada, se precisa la toma de conciencia por parte de las autoridades de que es necesario enseñar a leer y a escribir en la universidad. Y de que esto es asunto de todos.

Bibliografía

CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

DE LA HARPE, B. *ET AL.* (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas del 9th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: University of Western Australia, febrero 1999.

HUNTER, B. (1998) "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse". Ponencia presentada en el *Annual International Conference of Higher Education Research and Development*, Nueva Zelanda, julio de 1998.

KIEFER, K. (2000) Integrating Writing into Any Course: Starting Points. *Academic.Writing.* Julio.

RADLOFF, A. Y DE LA HARPE, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, 2-5 julio de 2000.

RUSSELL, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, January: 52-73.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

THURN, D. (1998) *A comparative Report on Writing Programs*. Manuscrito no publicado, Princeton University Writing Program.

FICHA DE AUTORIZACIÓN PARA USO ADMINISTRATIVO

Por la presente autorizo la publicación de mi ponencia en la Universidad Nacional de Luján, en el marco de las Jornadas de Intercambio de Experiencias “LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS”. Dicha autorización se circunscribe a la edición de mi ponencia en la publicación de las Actas de las Jornadas mencionadas, en el sitio WEB de la U.N.Lu. y en material gráfico (si se pudiera concretar)

Dra. Paula Carlino
Buenos Aires, 20 de junio de 2001.