

Educación en Ciencias, 2006, pp. 1-12.

Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera».

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula. (2006). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera»*. *Educación en Ciencias*, 1-12.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/3nu>



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>.

AYUDAR A LEER EN LOS PRIMEROS AÑOS DE UNIVERSIDAD O DE CÓMO CONVERTIR UNA ASIGNATURA EN “MATERIA DE CABECERA”

Trabajo enviado a publicar en *Educación en Ciencias* en mayo de 2002

Dra. Paula Carlino
CONICET¹
paulacarlino@yahoo.com

Resumen

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. En este trabajo analizo los posibles motivos de este hecho, a partir de los modelos sobre procesamiento lector que han propuesto las investigaciones en psicología cognitiva y psicolingüística. Relato tres situaciones didácticas para enfrentar estas dificultades, implementadas en una materia no destinada específicamente a la lectura y escritura, pero en la que se intensificaron las propuestas de analizar y producir textos, para permitir a los alumnos apropiarse de su sistema de conceptos e implicarse en las prácticas discursivas de la disciplina. Finalizo examinando las razones que vuelven necesario que cada cátedra se ocupe de cómo se leen y escriben los contenidos de su dominio.

Palabras clave: lectura, universidad, enseñanza, aprendizaje, comprensión, motivación.

INTRODUCCIÓN

Todos los docentes comparten la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto de las ciencias sociales y humanas, como de las experimentales. Es a través de la lectura como los universitarios toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los profesores podemos comunicar oralmente es sólo una pista, un organizador, una introducción para que los estudiantes puedan dirigirse a las fuentes de donde sus docentes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias.

Sin embargo, resulta habitual la queja de los profesores acerca de la escasa lectura de los estudiantes. En la primera parte de este artículo examino las circunstancias en que esto ocurre. Los estudios psicolingüísticos y cognitivos muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo. En este proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre el lenguaje escrito. En contraste con ello, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio -ya que se les da para leer- y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, precisamente porque están tratando de elaborarlos. Por ende, se hace necesario acompañar, desde cada cátedra, su actividad lectora.

En la segunda parte de mi trabajo presento tres situaciones didácticas que vengo realizando en mis clases, para alentar la lectura: leer con ayuda de guías, elaborar fichas-resúmenes sobre los textos leídos, y elegir qué leer para preparar una ponencia. Estas actividades promueven que los alumnos tengan diversos propósitos de lectura con los que examinar la bibliografía, elaboren conocimiento para aportar a la información de los textos y sostengan el empeño necesario para leerlos y releerlos a fin de interpretarlos.²

En una parte final, cuestiono la extendida idea de que la tarea de los profesores es sólo transmitir los contenidos de nuestras materias y sostengo que debemos ayudar a los estudiantes

a ingresar en la cultura escrita de cada disciplina, ocupándonos de sus prácticas lectoras y escritoras. Aunque en este artículo me refiero al nivel universitario, la sustancia de lo que afirmo cabe también para la educación secundaria, aunque soy consciente de que queda a cargo del lector hacer las necesarias adaptaciones.³

EL APORTE DEL LECTOR EN EL PROCESO DE LECTURA

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora actualmente acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente *receptiva* sino una que exige *operar* sobre el texto para lograr un significado coherente sobre el mismo. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1979 y 1998). Según este enfoque interactivo, el significado no está dado en lo impreso sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y, para ello, ha de contribuir de forma activa con su experiencia lectora, su propósito de lectura, su conocimiento acerca del tema y del mundo en general, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos (Eilson y Anderson, 1986). Toda lectura es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla.

Asimismo, 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. Los lectores independientes leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión, y ponen en marcha algún mecanismo de reparación cuando encuentran problemas (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Uno de los procedimientos básicos para convertir en significado la información impresa es el muestreo o selección que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado, 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.

Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (van Dijk, 1978). El lector deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que le permiten recuperar otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares, y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están guiadas por el texto, en tanto lo que se retiene de cada párrafo es lo relevante para el conjunto de lo leído, pero también están guiadas por el lector, en la medida en que anular y sustituir información específica por otra de orden superior dependen de los conocimientos que tiene y de su propósito de lectura.

En síntesis, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar focalizar cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para aprehender lo importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas que guían este proceso pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector.

Ahora bien, ¿cómo funcionan estos principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen *por encargo* (Marucco, 2001), porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Qué lectura estratégica puede llevar a cabo quien *no* elige leer el libro que tiene entre sus manos sino al cual se le recomienda hacerlo? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para po-

der comprender aquél que no tiene los suficientes conocimientos previos? ¿En base a qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

MANUALES VERSUS TEXTOS NO DESTINADOS A ESTUDIANTES

Artículos de revistas científicas, capítulos de libros especializados, informes de investigación, etc. se distinguen de los manuales elaborado con fines didácticos y de los apuntes que puede preparar un profesor teniendo presente a sus lectores. No son materiales escolares sino auténticos textos académicos. Y en tanto el lenguaje en uso que los conforma depende del contexto y de la función a la que sirven, presentan ciertos rasgos característicos de la cultura escrita de cada disciplina (Ciapuscio, 2000; Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Una de sus propiedades es que contienen innumerables presuposiciones e ideas implícitas, dado que apelan a los saberes expertos de sus destinatarios (Sinclair, 1993).

Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna: en algunas materias, un único libro a modo de compendio hacía la lectura fácil y sus contenidos asequibles... aunque inevitablemente chatos y carentes de matices. En cambio, cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que yo sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender.

CUANDO EL LECTOR NO SABE QUÉ APORTAR... QUÉ PUEDE APORTAR EL PROFESOR

Como titular de la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la UNSAM, pienso que leer bibliografía auténtica de la disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto *no* se logra sólo tomando apuntes de las clases expositivas que imparto. Tampoco se alcanza a través de la lectura de manuales diseñados para enseñar la materia, ya que estos textos son útiles para organizar el acceso a un campo de estudios, pero -por su misma naturaleza- alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia. Cuando doy a mis alumnos algún capítulo de estos materiales simplificadores, les aclaro que su prolijidad taxonómica nos resulta útil para comenzar a pensar un problema pero señalo en qué casos se han forzado los conceptos de un enfoque o se los ha sacado de contexto.

Ahora bien, interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras. Los escollos con los que se enfrentan, lejos poder ser aprovechados como un desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos (Alonso Tapia y López Luengo, 2000, Bandura, 1987; Brown, 1988). La comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida. Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender.

Quise hacer algo en mis clases para revertir este circuito. Me propuse alentar el empeño, sostener la dedicación requerida, contribuir a que se aprendiesen estrategias de afrontamiento, conseguir mejores producciones finales, fomentar el sentimiento de confianza en las propias capacidades y, poco a poco, promover la conformación de procedimientos autodirigi-

dos para formar aprendices independientes. Decidí acompañar la escritura y la lectura de textos académicos. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, lograran acercarse a los contenidos centrales de los textos y se entusiasmaran con el conocimiento logrado y con el sentimiento de poder alcanzarlo.

Partí de la postura de que promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite forjarse los recursos con los que afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde nuestro conocimiento de los textos que damos para leer. El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Y este proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de argumentar y de interpretar los textos de su dominio.

ENFOCAR, CONSEGUIR Y MOTIVAR LA LECTURA

Desde el año 1997, vengo incluyendo explícitamente en el programa de la asignatura que imparto diversas actividades de comprensión y producción escritas, ya que considero que lectura y escritura son herramientas -aún en formación- indispensables para aprender sus contenidos (Carlino, 2002 a). Pero además, porque intento contribuir a que los alumnos adquieran las prácticas discursivas que conforman la cultura de la disciplina en la cual trabajo. A continuación analizaré tres tareas, realizadas a lo largo del cuatrimestre, que intentan (y logran) ayudar a jerarquizar la información de los textos, asegurar la lectura y dar motivos para leer. Me referiré al uso que propongo de guías de estudio y de resúmenes sobre lo leído, y al proyecto de elegir qué leer para exponer. Las dos primeras son actividades optativas cuya realización no es tenida en cuenta para la acreditación de la materia. La tercera es una nueva modalidad de evaluación. La idea que subyace a su propuesta es no dejar solos a los alumnos frente a los textos o, mejor dicho, no dejar solo a quien necesite acompañamiento.

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, entrego un *dossier* con la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En éste, cada texto aparece precedido de una portada que resituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, dado que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo de libro. La portada también presenta un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase. Asimismo, como docente, enmarco la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante las clases, distribuyo a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir alguna respuesta específica del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprensiones. Esta propuesta no resulta novedosa pero he querido mencionarla porque da una respuesta parcial al interrogante mencionado más arriba acerca de qué es lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse.⁴ Sin embargo, este único recurso resulta insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lo-

gar una interpretación más cabal de la bibliografía.

Entonces, ¿cómo fomentar que los alumnos lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen? Cada relectura es diferente a las anteriores dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento, será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas permiten al alumno recortar otros significados según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente. Por ello, este año he incorporado una propuesta que favorece la recursividad en la lectura: elaborar tarjetas-resúmenes sobre lo leído para ser usadas en el examen final.

Resumir para uno mismo

La actividad que voy a analizar es una adaptación de la llevada a cabo por L. R. Summers (1999), profesora de la Universidad Edith Cowan, de la ciudad australiana de Perth, quien -a su vez- refiere que la tomó prestada de un colega inglés. En fichas (u hojas A4 partidas por la mitad), para cada clase, optativamente los estudiantes elaboran un resumen de los textos que serán discutidos. Si así lo deciden, pueden entregarme estas fichas-resúmenes, precedidas de su nombre en la parte superior y de la referencia bibliográfica completa del texto fuente, y yo las conservo hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de las fichas es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta oral a las preguntas que se le formulen. Ellos suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen (de una extensión similar al previo), debiendo justificar las razones de ese cambio.

En la clase correspondiente a la primera entrega, propicio una reflexión sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de ellos todo lo inicialmente considerado necesario. Para entender esta dificultad, trabajamos en clase los conceptos de lectura como proceso interactivo, proceso en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído. La pregunta que formulo para centrar la reflexión es “¿Cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector: su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y su saber sobre el tema (Lerner, 1985). La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, preguntas anunciativas, letras destacadas -Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Rampsott Heitzmann, 1996-).

Analizamos que esta primera actividad de resumen se ve dificultada por la falta de conocimientos que los lectores tienen sobre el tema de los textos y también porque su propósito de lectura (retener lo que podría ser útil para consultar en el examen final) no resulta suficientemente claro, puesto que -en ese momento del curso- no se conoce el tipo de preguntas que se formularán en la evaluación final. Casi toda la información del texto parece importante cuando no se dispone aún del imprescindible tamiz cognitivo. Para ayudar a jerarquizar lo leído, señalo la necesidad de leer estos textos teniendo en cuenta los contenidos que figuran en la unidad correspondiente del programa y aporto algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final. Los alumnos se sorprenden cuando muestro cómo vincular los textos con los contenidos correspondientes del programa y se alivian al saber no se formularán preguntas de detalle. Yo también me asombro de que esto resulte novedoso y me alegro de que mi acción docente aporte allí donde los alumnos

no saben aún autorregularse.

Dos o tres clases después de la relatada, reabro la discusión acerca de cómo marcha la tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, la ficha entregada es el resumen de otro elaborado previamente, es decir, que para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han multiplicado la tarea. Cuentan que para hacer las fichas han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando se les pregunta por qué hacen las fichas si no son obligatorias, nadie duda de querer tenerlas en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema de resúmenes lo ha llevado a adoptar la asignatura como “materia de cabecera”.

Sorprendentemente, el día del examen final, los alumnos casi no consultan sus fichas. Ante mi pregunta, explican que sus propios resúmenes ya no les sirven, que al volver a estudiar los textos los piensan de otra manera, que no han tenido tiempo de rehacer las fichas pero que de todos modos parecen no necesitarlas. Así, lo que les ha sido de utilidad no es el producto dejado en el papel sino el recurso de leer y resumir para sí mismos mientras cursaban la materia⁵.

La actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase. Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente sino la expectativa de emplear las fichas-resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema, suele entusiasmarse con lo que comprende, es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber. Pero no siempre ocurre así. En consecuencia, las dos actividades analizadas hasta ahora sirven para ayudar a desarrollar la lectura por encargo, en contraposición a la lectura voluntaria. La siguiente actividad apunta a promover, de entrada, el compromiso y entusiasmo por leer y comprender.

Elegir qué leer para exponer

La tercera propuesta plantea en clase una situación usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por la oferta dentro de una librería. Es infrecuente, por el contrario, en la educación formal: que los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula.

La elección de textos para leer y exponer es un proyecto de un mes de trabajo. Para prepararlo, me he nutrido de experiencias australianas (Hogan, 1996; Legget, 1997; Robinson, 1999; Zadnik y Radloff, 1995) así como de la comunicación de una colega entrerriana (Muñoz, 2001), quien me impactó con su relato de que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran tocarlos y decidir por su cuenta cuál leer. El objetivo final de la actividad que yo realizo es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres, y de esta forma son evaluados.

Dejo para otra ocasión el relato pormenorizado de esta propuesta. Sólo voy a mencionar la alta valoración otorgada por los alumnos, quienes se enfrentaron, por primera vez, a nuevos aprendizajes que la formación universitaria descuida. Expusieron para una audiencia genuina, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera). Reflexionaron, junto con la docente, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para evaluar las ponencias. Recibieron dos tutorías en las que la profesora discutió el plan de sus presentaciones. Escribieron y reescribieron el *abstract* de sus trabajos, debiendo considerar la jerarquía de las ideas tratadas para comunicarlas de forma clara a los asistentes. Seleccionaron y organizaron la información que debía formar parte de las transparencias que prepararon. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título

de sus exposiciones en el programa de la jornada. Leyeron para entender, para recortar un tema sobre el que interesarse e interesar al auditorio. Leyeron con la idea de construir una exposición coherente, organizada, adecuada a las necesidades informativas de sus oyentes. Leyeron para sopesar los argumentos de las tesis sostenidas y poder fundamentar sus afirmaciones durante la presentación. Leyeron y discutieron en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación de veinte minutos, que resultara atractiva para otros. En síntesis, leyeron no sólo por encargo sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina.

SEIS RAZONES PARA INTEGRAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN TODAS LAS CÁTEDRAS

En otros trabajos he desarrollado los fundamentos que guían las propuestas didácticas analizadas en este artículo. Allí, me refiero al ideario de ciertas corrientes pedagógicas que, en el mundo anglosajón, asumen la postura de compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las materias (Carlino, 2002 b y c). Este enfoque, promovido por los movimientos denominados *Writing and Reading for Critical Thinking*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in the Disciplines*, etc., sostiene que es preciso que cada docente se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos por varias razones. Las delinearé a continuación.

I. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”⁶

Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir su sistema de conceptos y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos. Si los docentes queremos abrir las puertas de las materias que enseñamos, para que los alumnos puedan convertirse en miembros de pleno derecho, hemos de hacerlos partícipes de nuestra cultura escrita, es decir, de las formas de interpretación y producción textual empleadas en nuestro dominio de conocimiento (Russell, 1997).

II. 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. Producir e interpretar textos son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos de cualquier ámbito académico. El lenguaje escrito no es sólo un medio para obtener o transmitir información sino que lectura y escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta. Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida (Carlino, 2002 c).

III. Enseñar a aprender

Los estudiantes universitarios (pero esto también es válido para cualquier nivel educativo) necesitan aprender a seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizá resulte caduco en el futuro o, al menos, 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, además, recursos para adquirirlos por su cuenta (Candy, 1995). Habrán de aprender cuándo, por qué, cómo y dónde obtener información. Estas cuestiones, denominadas “estrategias de aprendizaje”, muchas veces han sido abordadas a través de propuestas educativas que fracasaron por su naturaleza vacía de sustancia (Chalmers y Fuller, 1996).

En cambio, fortalecer las competencias lectoras, así como las actitudes de entusiasmo y compromiso con el estudio de cada materia en particular, 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 leer y escribir de los alumnos.

IV. La alfabetización académica no es una habilidad básica

Los movimientos arriba mencionados abogan por extender a todo el curriculum la enseñanza de la producción e interpretación de textos porque han constatado que no se aprenden “por ósmosis” en la mayoría de los casos (Skillen *et al.*, 1999). Tampoco pueden darse por adquiridas, ni siquiera en la educación superior. Aunque es frecuente la creencia de que aprender y enseñar a leer y a escribir es labor de la educación elemental o, incluso, de la secundaria, esta idea no es más que eso: una creencia. Las investigaciones en *alfabetización académica* 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 son procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad (Woodward-Kron, 1999). Por el contrario: la diversidad de situaciones, temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos retos y exigen continuar aprendiendo y enseñando a afrontarlos.

V. Que una única materia pueda resolver el problema de la alfabetización académica es un mito

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”. La insuficiencia de un seminario inicial es ampliamente demostrada, y reconocida la necesidad de continuar ocupándose de la lectura y elaboración escrita más allá del primer año. El motivo es que la alfabetización académica no se logra sino en un dilatado proceso de aculturación que requiere que los miembros de la comunidad disciplinar de referencia se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos (Gottschalk, 1997).

VI. Para aprender a leer y a escribir hay que involucrarse con el tema sobre lo que se lee y escribe

Por último, estas corrientes pedagógicas comprueban que no es posible encargar a un taller (materia, curso introductorio, etc.) para que transmita a los estudiantes los modos de leer y escribir académicos, por el hecho de que para comprometerse con cualquier aprendizaje (en este caso de estrategias de lectura y escritura) es necesario estar a gusto con el tema. Los humanos sólo nos conectamos verdaderamente con aquello que *deseamos* conocer. Las materias impuestas, que percibimos como ajenas a nuestros intereses, son cumplimentadas superficialmente, con el objetivo de aprobarlas y terminirlas lo antes posible. En este sentido, los seminarios de lectura y escritura que *no* tratan los contenidos que el alumno elige estudiar suelen desalentar la implicación de los estudiantes y, concomitantemente, no logran aprendizajes duraderos en el tiempo y transferibles a las materias que habrán de requerir poner en práctica lo enseñado. Es cierto que, intuyendo esto, los profesores a cargo de estos talleres proponen temas de lectura y escritura desafiantes, que suelen interesar a los aprendices y logran involucrarlos significativamente. Pero a pesar de ello, no hay duda de que su valiosa labor es intrínsecamente insuficiente (Alvarado, 2000). Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia

la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia. Son los especialistas de la disciplina los que mejor debieran poder ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999).

***Ergo*, enseñar una materia es también enseñar sus prácticas discursivas**

En resumen, según los principios de las corrientes pedagógicas a las que adhiero, es preciso compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores porque lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente, porque se trata de capacidades aún en formación que no se logran espontáneamente y porque ingresar en la cultura escrita de cada campo de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas. La alfabetización académica no es una habilidad básica. Tampoco es un molde vacío, que pueda aplicarse a cualquier materia. Por ello, sólo se puede enseñar a redactar y a analizar textos en el contexto en donde se precisa escribirlos e interpretarlos:

“ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir [y leer] en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida”. (Gottschalk, 1997, p. 41).

Del mismo modo, no es posible esperar que otros se ocupen de lo que cada docente ha de enseñar, porque atañe a su propio ámbito de estudios.

NECESIDAD DE UN PROGRAMA DE APOYO

Ahora bien, la conciencia de que todas las cátedras universitarias debieran ocuparse de ayudar a leer y a escribir los contenidos conceptuales que imparten no alcanza para llevarlo a cabo. Asumir que es preciso hacerlo no significa saber cómo. Del mismo modo que no podemos dar por sentado en los alumnos lo que necesitan que les enseñemos, tampoco podemos cargar a los docentes, sin más, con nuevas responsabilidades para las que requerirían formación, asesoramiento, materiales, tiempos, y aliento para introducir cambios en sus clases.

Lograr que cada materia se haga cargo de la lectura y escritura de sus alumnos exige implementar programas sostenidos que muestren a los profesores cómo realizarlo, que promuevan la reflexión conjunta entre especialistas disciplinares y expertos en lectura, escritura y aprendizaje. Programas que ayuden a reformular los objetivos de cada asignatura a fin de incluir la enseñanza integrada de procedimientos de estudio y de comunicación, para transmitir en forma cabal la cultura de las ciencias y profesiones. Las muchas experiencias que existen de esto en otras universidades del mundo (Bailey y Vardi, 1999; de la Harpe *et al.*, 2000; Guthrie *et al.*, 2001; Radloff y de la Harpe, 2000; Skillen y Mahony, 1997) muestran que los docentes no las desarrollaron solos, sino que han tenido el respaldo, los recursos, la guía y el reconocimiento de sus instituciones. Porque integrar la enseñanza de la alfabetización académica en cada asignatura no se logra por la adhesión más o menos espontánea de los profesores. Se posibilita por la conciencia política de su importancia, la determinación de las autoridades académicas para iniciar una transformación colectiva, la obtención de los recursos necesarios y el sostenimiento de acciones de desarrollo profesional docente, con capacitación y asesoramiento cualificados.

CONCLUSIONES

En este trabajo he querido mostrar cómo, desde el interior de una asignatura universitaria, no específicamente destinada a enseñar a leer y a escribir, es posible integrar situaciones para promover y orientar la lectura. He partido de los modelos cognitivos del procesamiento lector y

me he detenido en algunas propuestas didácticas que apuntan a generar lectores que puedan operar activamente sobre los textos leídos a fin de comprenderlos y aprender de ellos. Si bien he hecho referencia a los alumnos que cursan los primeros años de universidad, entiendo que alentar y acompañar la lectura en todas las materias no es una necesidad específica de la educación superior sino que se extiende a otros niveles de enseñanza. Probablemente los caminos para hacer frente a la escasa lectura de los estudiantes y a las dificultades de comprensión que manifiestan varíen del secundario a la universidad. Pero no hay dudas de que a ambos niveles educativos les incumbe asegurar un encuentro fructífero entre textos y lectores.

Ahora bien, ¿podemos seguir los docentes de las distintas cátedras y asignaturas ajenos a esta problemática? ¿Continuaremos quejándonos de cómo leen y escriben nuestros estudiantes? ¿Persistiremos en la idea de que debieran ya poder realizarlo solos? ¿Seguiremos haciendo cargo de lo que *no* ocurre a niveles anteriores del sistema educativo? ¿Mantendremos nuestra creencia de que el leer y el escribir conciernen sólo a los profesores de Lengua o a los Talleres de lectura y escritura, que muchas instituciones contemplan?

Este trabajo aporta algunas razones para intentar un cambio de rumbo pero es su intención que no sólo mis colegas, los docentes, abren en ellas. Desearía que el problema de la lectura y escritura en la universidad dejara de ser adjudicado a los alumnos y pasara a convertirse en tema de ocupación institucional. Desearía que mi escrito sirviera también a los estamentos que deciden el currículum de las carreras y a las autoridades que gestionan los recursos. Desearía que todos volviéramos a pensar los modos en que la universidad promueve que sus profesores se co-reponsabilicen por fomentar la lectura y escritura académicas en sus materias o se desentiende de ello.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. Y LÓPEZ LUENGO, G. (2000) "Un currículum para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico". En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- ALVARADO, M. (2000) "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, n° 43, pp. 1-3.
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- BANDURA, (1987) "Mecanismos autorreguladores" y "Autoeficacia". En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca. Edición original en inglés de 1986.
- BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984) "Composition Theory and the Curriculum". En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton. 1-19.
- BROWN, A. (1988) "Motivation to Learn and Understand: On Taking Charge of One's Own Learning". *Cognition and Instruction*, 5(4), pp. 311-321.
- BROWN, A., ARMBRUSTER, B. Y BAKER, L. (1986) "The Role of Metacognition in Reading and Studying". En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- CANDY, PH. (1995) "Developing lifelong learners through undergraduate education". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. ii-viii. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.
- CARLINO, P. (2002 a) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a 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, pp.6-14.
- CARLINO, P. (2002 b) "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, Vol. 2, pp. 43-61.
- CARLINO, P. (2002 c) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO /Educación*, Año 12, N° 26, pp. 22-33.

- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CIAPUSCIO, G. (2000) "Hacia una tipología del discurso especializado". *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol. 2 (2), pp. 39-71.
- CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHOU HARE, V. (1992) "Summarizing Text". En J. W. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Reading/Writing Connections*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- DE LA HARPE, B. RADLOFF, A., GIDDY, J., ZADNIK, M. Y YUKICH, J. (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 de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000, Perth, Australia.
- DUDLEY-EVANS, T. (1994) "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP (English for Special Purposes)". En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge, pp. 219-228.
- 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, pp. 22-45.
- GUTHRIE, R., MCGOWAN, J. Y DE LA HARPE, B. (2001) "Professional skills? - 'When the going gets tough, the tough have a meeting'". En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Actas de la conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2001, Perth, Australia.
- HOGAN, C. (1996) "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses". En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 79-81. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEGGET, M. (1997) "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?" En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1997, Perth, Australia.
- LERNER, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* n° 4.
- 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 de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del 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 de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- 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, julio de 2000.
- ROBINSON, J. (1999) "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 348-353. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.
- RUSSELL, D. (1997) "Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory". *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- SINCLAIR, M. (1993) "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication". *Text* Vol 13 (4). pp. 529-558.
- SKILLEN, J. Y MAHONY, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. Y PERCY, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- STEIMAN, J. Y MELONE, C. (2000) *Algunos recursos didácticos para el trabajo con textos en la educación superior*. Ficha de cátedra: Didáctica IV, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de

Zamora.

- SUMMERS, R. (1999) "How can we get students to do their readings? Some strategies explored". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODWARD-KRON, R. (1999) "Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995) "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

¹ Investigadora del CONICET, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Desde 1997 hasta 2002, Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

² Este artículo fue enviado a publicar a la revista *Educación en Ciencias* en mayo de 2002. Al momento de salir publicado, parte de las experiencias que aquí se analizan, junto con otras propuestas didácticas que involucran escribir para aprender, han sido publicadas en el reciente libro de mi autoría *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005).

³ Agradezco a los alumnos que han pasado por mis clases y, con su participación activa, me han permitido recoger el material que es objeto de análisis en este artículo. La expresión entrecomillada que he empleado en el título de este trabajo pertenece a uno de ellos.

⁴ Algunos docentes (por ej., Steiman y Melone, 2000) entienden que "el uso reiterado y sistemático de guías de estudio puede generar en los alumnos cierta dependencia para abordar textos" (p. 14). Por el contrario, en mi experiencia, apuntalar desde fuera el proceso lector de los estudiantes, de forma sostenida en el tiempo, es el modo de andamiar su práctica lectora brindándoles un modelo de cómo hacerlo. Más tarde, cuando cada quien pueda empezar a autorregular su proceso, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos. Desde mi punto de vista, el real problema con las guías de lectura ocurre cuando el tipo de cuestiones que contienen pueden responderse sin entender el texto: es lo que sucede con preguntas que no apuntan a las ideas centrales de la bibliografía (las cuales muchas veces no están escritas sino que deben inferirse de lo escrito) sino a información local.

⁵ Es evidente, pues, que por usar estas fichas en el examen final oral los alumnos *no* estudian menos para prepararlo... entonces, ¿por qué no extender su uso, si lo que éste promueve es la lectura de los textos para el momento en el que han de ser discutidos en clase, el trabajo de análisis sobre ellos para identificar su información más importante y el sentimiento de los alumnos de estar acompañados en el momento del examen?

⁶ Bogel y Hjortshoj (1984, p. 14).