LECTURA Y VIDA, vol. 23, núm. 1, 2002, pp. 6-14.

¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2002). *¿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, 23 (1), 6-14.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/91

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

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.*

¿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. (ISSN 0325/8637), Año 23, Nº 1, marzo 2002, pp. 6-14.

Dra. Paula Carlino (CONICET[i])
e-mail: paulacarlino@yahoo.com

"La instrucción en 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).

Sumario

¿Por qué es preciso enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores? ¿Acaso los alumnos no debieran llegar sabiendo hacerlo? ¿Alcanza con un taller para los ingresantes? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la lectura y escritura en la universidad? ¿En qué situaciones?

En este artículo abordo estas preguntas asumiendo que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984). Así, considero que enseñar una materia 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. Recíprocamente, 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, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la producción de escritos académicos.

Como muestra de mi labor pedagógica, analizo tres situaciones de aprendizaje de la escritura de textos expositivos que propongo a mis alumnos del nivel superior, en el dictado de una asignatura de las ciencias humanas. Las *tutorías para escritos grupales* son "espacios de tiempo" en los que el docente discute los planes de texto y los borradores de las monografías que habrán de entregar los alumnos en equipos de tres, focalizando el análisis en la selección y organización de los conceptos a incluir. Por su parte, el *simulacro de examen* es un ensayo del examen real: una semana antes de éste, a partir de preguntas similares a las que tendrán en el examen, los estudiantes redactan sus respuestas -algunas de las cuales son leídas por el profesor y seleccionadas para ser comentadas colectivamente- y reciben retroalimentación en la que se explicitan los criterios de evaluación que el docente empleará con los exámenes reales la semana siguiente. Por último, en la propuesta de *escribir rotativamente síntesis de clase*, una pareja de alumnos presenta la síntesis expositiva de la clase previa, para ser leída y comentada por sus compañeros y el profesor: los textos producidos son revisados colectivamente y se sugieren cambios, tanto en su contenido como en la forma escrita.

Preocuparse u ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel

superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina (Russell, 1990). Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que se vienen ofreciendo al inicio de los cursos universitarios (Adelstein y otros, 1998; Arnoux y otros, 1998 y 1999; Bas y otros, 1999; di Stefano, Pereira y Reale, 1988), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, 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. 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 (Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000). Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo 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).

Hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia

Existe otra razón aun que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Dado 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), leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

Situaciones de lectura y escritura en las humanidades

Cuando en 1997 asumí la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, decidí multiplicar e incluir -dentro del curriculum explícito de la materia- actividades de producción y comprensión textual, ya que estaba convencida de que la apropiación de los contenidos disciplinares no puede realizarse en ausencia de su elaboración escrita. En este trabajo, abordaré tres de ellas: 1) tutorías para escritos grupales, 2) preparación del examen y 3) elaboración rotativa de síntesis de clase. Estas tres situaciones tienen en común el hecho de incluir -manifiestamente- momentos de revisión de la escritura, en las que, como docente, intervengo desde la óptica de un lector externo que exige un texto comprensible autónomamente, es decir, un texto en el que las ideas estén desarrolladas y organizadas facilitando la tarea del lector.

Tutorías para escritos grupales

La monografía es una forma de evaluación que ha cobrado auge en la universidad. Sin embargo, el término *monografía* no designa ninguna entidad textual claramente definida (Fragnière, 1995). Se ha observado que no hay consenso acerca de qué espera un profesor de una monografía, que ésta cabalga entre la exposición y la argumentación, y que no se suelen explicitar las pautas de elaboración a los alumnos (Ciapuscio, 1998), quienes escriben (des)orientados por su propia representación (implícita y difusa) de la tarea. Por el contrario, está claro que se diferencia de la respuesta escrita en un examen presencial, debido a su extensión mayor y porque permite consultar bibliografía mientras se elabora.

La actividad de escritura-discusión-y-reescritura que organizo tiene la intención de orientar a los estudiantes acerca del texto que deben producir, asistirlos en las dificultades encontradas y hacer explícito que la producción textual es un proceso enmarcado en un contexto retórico. También ofrece una alternativa a la usual experiencia de tener que escribir y recibir una nota y comentario evaluativo recién al final del proceso, práctica que Leki (1990, citado por Bailey y Vardi, 1999) describe como "el juez de instrucción que diagnostica la causa de muerte".

Un lector que coopera discutiendo borradores intermedios

Cuando la cantidad de estudiantes lo permite y como una forma de ser evaluados, los alumnos escriben un trabajo expositivo en grupos de tres, aunque antes de entregar la versión final, se reúnen con la docente en dos ocasiones, durante unos 20 minutos, para discutir sus borradores. Como parte de la consigna de escritura, reciben por escrito las pautas de elaboración y los criterios con los que ella corregirá. Durante las tutorías, la docente funciona como un lector externo, crítico y comprometido con la mejora del texto.

Dado que los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias deben elaborar una tesis de fin de carrera para obtener su título, la profesora presenta la escritura de estas monografías como una *tarea de simulación*: los estudiantes producirán un texto *como si fuera* una sección de los marcos teóricos de sus respectivas tesis; tendrán que exponer los conceptos más relevantes de las teorías del aprendizaje que fundamentan las prácticas pedagógicas. De este modo, la monografía se orienta hacia un formato textual definido, y hacia una audiencia y un propósito imaginarios pero precisos, es decir, aparece enmarcada en un contexto retórico. La docente explica que sus producciones serán el instrumento con el que se evaluará la comprensión de los contenidos trabajados en la asignatura pero que el proceso de escritura servirá a los alumnos como experiencia para empezar a representarse lo que elaborar toda tesis requiere: un marco teórico que exponga los antecedentes a partir de los cuales cobra sentido el problema que habrán de abordar.

En el primer encuentro, los estudiantes acuden con un índice del texto a producir y la profesora los ayuda a recortar el tema, definir su enfoque, precisar la tesis o idea rectora, prever las relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito en forma de apartados con subtítulos; es decir, les permite explicitar el plan textual, formulando preguntas y señalando la necesidad de planificar qué ideas serán el eje del trabajo y cómo se las organizará. En el segundo encuentro, la docente hojea el borrador producido, pide a sus autores definir el principal problema de escritura que enfrentan, y hace sugerencias concomitantes, aunque sus intervenciones nunca pierden de vista la selección, jerarquización y organización de los conceptos a incluir. Remarca la necesidad de crear un texto autónomo de la consigna y de ellos como productores, ya que -enseña- el lector debe poder reconstruir el pensamiento del autor a través de las pistas dejadas en el texto; señala problemas de progresión temática que hacen a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisan ser señalados con conectores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestiona sobre la pertinencia de ciertas partes en relación con el todo; propone reubicar algunas ideas, sugiere podar otras que debilitan el texto, enseña a utilizar el párrafo como unidad temática, etc.

Los objetivos de esta situación didáctica son promover la experiencia de que escribir es reescribir, favorecer la planificación y revisión de los aspectos sustantivos del texto -sus contenidos y organización- en momentos recurrentes del proceso, brindar un modelo procedimental de revisor externo, que observa el texto desde una perspectiva de lector y no de autor, para que poco a poco los alumnos puedan ir internalizándolo. De hecho, la docente comparte con los alumnos su propia experiencia en escribir y manifiesta que ella misma sigue enfrentando las dificultades intrínsecas a toda escritura que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado, más sólido.

¿Cómo son recibidas las tutorías por los alumnos? Los estudiantes expresan que encontrarse con un profesor-guía, antes de entregar un trabajo al docente-evaluador, les resulta una situación inusual aunque muy formativa. Es un modo de evaluación que ellos aprecian porque en sí mismo constituye una ocasión fértil para el aprendizaje.

El escollo principal para extender esta práctica académica es la masividad de las clases y las cargas horarias tan estrechas de buena parte de los profesores.

Como docente, considero sustancial la diferencia entre esta propuesta y la costumbre de escribir una monografía para ser evaluado (grupal o individualmente) sin recibir orientación en el proceso. En mi experiencia, los trabajos iniciales que suelen entregar los alumnos presentan múltiples problemas textuales y la disyuntiva entre aprobarlos sin tenerlos en cuenta o reprobarlos me resulta insoluble. Por ello, sólo solicito este tipo de escritos, de mayor envergadura que las respuestas de examen, cuando puedo hacerme cargo de enseñar lo que espero que contengan las producciones finales.

Lista de preguntas, criterios de corrección y simulacro de examen[ii]

La respuesta escrita a preguntas de examen es una de las prácticas más difundidas en la evaluación universitaria pero, no por ello, deja de presentar dificultades. Prepararse para ser evaluado requiere algo más que estudiar. Como docente, me he planteado de qué modo puedo ayudar a mis alumnos para que lleguen al examen en mejores condiciones y he incluido en el dictado de la materia una serie de tareas que apuntan a este objetivo.

Prepararse para el examen

Sobre el examen se empieza a trabajar temprano en el cuatrimestre. Los alumnos pueden

notar qué observa la docente al corregir un escrito, en el transcurso de la actividad cotidiana de "*elaboración rotativa de síntesis de clase*", cuando revisan colectivamente los registros expositivos de las clases (véase más abajo el apartado en el que se la describe). Además, un par de semanas antes de la evaluación, los estudiantes reciben una lista amplia de preguntas potenciales (alrededor de 30), algunas de las cuales serán las que efectivamente responderán en el examen real. Estas preguntas focalizan la lectura de la bibliografía de manera diferente a la lectura previa que han debido realizar a lo largo de las clases, con ayuda de guías de lectura más ceñidas a los textos. Las preguntas de examen demandan un nivel de abstracción y generalización mayor: solicitan establecer relaciones entre textos y autores, entre la bibliografía y los temas desarrollados en clase.

Una semana antes del primer examen parcial, los alumnos participan de un simulacro de examen: 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 docente 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 posterior teniendo presentes los criterios que mostró en acto durante esta revisión colectiva. Para finalizar, entrega por escrito las pautas de corrección que tendrá en cuenta para evaluar los exámenes reales y un modelo de respuesta ideal; se leen y comentan[iii].

El objetivo de dar por anticipado un conjunto de preguntas, de las cuales provendrán las efectivamente formuladas en el examen, es ayudar a organizar el estudio: poner coto al infinito de posibles y ubicar al estudiante en la perspectiva de análisis que requerirá su docente. Se podría objetar que, de este modo, los alumnos estudian menos: quizá sea ésta la razón por la cual lo habitual es entregar las preguntas sólo en el momento del examen. No pienso así, y tampoco lo creen los alumnos: manifiestan que estudian de otro modo, con un rumbo de todas formas amplio (¡son 30 preguntas que exigen ir y venir de los textos!); algunos comparten la tarea y escriben las respuestas grupalmente. En el examen real no podrán emplear estos apuntes ya que, en este caso, es "a libro cerrado". Lo que sí usarán es el conocimiento que la lectura, escritura y comentario de compañeros ayudaron a elaborar.

Por su parte, la 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 (Atienza y López, 1996; Carlino, 2000). 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. Por último, 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.

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 profesor 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 previa (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. La docente interviene sugiriendo reformulaciones. Para no volver rutinaria la actividad, después de varias sesiones de práctica en clase, la lectura y análisis de los registros son realizados domiciliariamente, a fin de que alumnos y profesora aporten, al inicio de la clase siguiente, sus observaciones o sugerencias de cambios, que sí son discutidos por todos. 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, la 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, la profesora presenta la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar las restantes clases. Su participación como registradora 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. La revisión colectiva realizada sirve de modelo y de práctica tutoriada que entrena para la escritura del examen real. Los estudiantes 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. Como docente, tengo que dedicar un tiempo considerable al inicio de curso para escribir los dos primeros registros; pero si no lo hago, privo a los alumnos de modelos y resto en ellos compromiso con la tarea.

Semejanzas entre las tres situaciones de escritura académica

Las tutorías para escritos grupales, el ensayo de examen a través de un "simulacro" y la elaboración rotativa de síntesis de clase, están concebidas como situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de escribir en una materia que aún no dominan. Este desafío es un rasgo que caracteriza el aprendizaje en el nivel superior, aunque ha pasado desapercibido para muchos. La naturaleza doble de esta empresa escarpada exige un abordaje bifacético por parte de los profesores, a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimiento especializados.

Las tres situaciones descritas arriba comparten el objetivo de "hacer visible" la necesidad de revisar la escritura, no sólo en el nivel superficial de la ortografía y la morfosintaxis, sino en el nivel de los conceptos y de su organización discursiva[iv]. Las tres proporcionan la oportunidad de compartir con otros el rol de lector-revisor. Las tres permiten revisar pensamiento y lenguaje juntos, como una forma de irse acercando progresivamente a los conceptos y al discurso de la disciplina. En este

sentido, la docente brinda una retroalimentación centrada en la conceptualización del contenido, que es la que provee la estructura lógica más apropiada para un escrito. Y como ha sido notado: "esta retroalimentación sólo puede provenir del conocedor de la disciplina. No puede ser provista a través de clases sobre escritura o composición" (Bailey y Vardi, 1999).

El tiempo didáctico y el tiempo del profesor

Ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes insume más tiempo que no hacerlo: tiempo que se resta al dictado de los contenidos conceptuales de la disciplina y tiempo que se agrega a la carga horaria del docente (para elaborar por escrito guías de lectura, respuestas modelo, criterios de corrección y listas de preguntas de examen; para leer con detenimiento los trabajos de sus alumnos, y realizar observaciones precisas para la mejora de los mismos). Sin embargo, a la larga, una parte del trabajo 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 se dispone ya de un repertorio sistematizado de propuestas didácticas. Es cierto, también, que se exponen menos contenidos disciplinares, aunque (¿paradójicamente?) los alumnos aprenden 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.

De todos modos, ayudar a leer y a escribir a los estudiantes demanda una carga de trabajo docente que no existe si se despreocupa de esta tarea, y resta tiempo para dedicar a la transmisión de algunos temas. Son dos problemas que llevan a revisar las cargas horarias de alumnos y docentes, el número de estudiantes por clase y los objetivos de la formación. Son dos problemas -de orden político, administrativo, pedagógico y académico- que se vinculan con la definición de qué universidad queremos, a quién queremos formar y si nos interesa ocuparnos auténticamente del aprendizaje.

A modo de cierre: necesidad de un programa de apoyo

He intentado mostrar que enseñar a escribir en una asignatura de humanidades consiste en integrar al dictado de la materia situaciones en donde el docente acompaña y orienta la producción de textos académicos. Si bien esta experiencia ha sido valorada positivamente por los alumnos y la profesora que la lleva a cabo, es una práctica solitaria que no trasciende las clases en las que ocurre ni tiene apoyo institucional. Escasos profesores y autoridades universitarias en nuestro entorno son conscientes de que lectura y escritura son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia: por el contrario, la comprensión y la producción escritas son consideradas, tan sólo, un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinares.

Para ser extensible esta experiencia a profesores de otras materias que no 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 y ofertara la asistencia de un experto para planificar y analizar las tareas de lectura y escritura que se proponen. Es lo que existe en la mayor parte de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas (Hunter, 1998; Thurn, 1998), que reconocen que es necesario ocuparse del leer y escribir en el nivel superior y que han tomado conciencia de que no alcanza con talleres iniciales y separados de las asignaturas: es decir, que han superado la concepción "remedial" de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad (Rowan, 1998).

Bibliografía

ADELSTEIN, A ET AL. (1998 Y 1999) *Taller de Lecto-Escritura*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

ARNOUX, E. Y OTROS (1998) *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.

ATIENZA, E. Y LÓPEZ, C. (1996) "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información". *Tabanque, revista pedagógica*, nº 10-11.

BAS, A., KLEIN, I., LOTITO, L. Y VERNINO, T. (1999) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferenica Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

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.

CARLINO, P. (2000) "Borradores y respuestas de examen: dos ausentes de la enseñanza". Ponencia presentada en el *II Coloquio sobre Lectura y Escritura* organizado por la Cátedra UNESCO y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Salón del Senado de la Nación, Buenos Aires, noviembre 2000.

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

CIAPUSCIO, G. (1998) "La elaboración de monografías en la universidad". Exposición en el panel *La lectura y la escritura en los estudios superiores*. Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura, Ciudad de Buenos Aires.

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.

DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y REALE, A. (1988) "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?" *Perspectiva Universitaria*, nº 18, agosto, pp. 21-25.

FRAGNIÈRE, J-P. (1996) *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HUNTER, B. (1998) "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse". Ponencia presentada en la *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.

MARTÍNEZ, M. C. (1997) "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En M. C. Martínez (Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

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.

ROWAN, K. (1998) "The Myth of the Remedial Writing Cener: Still with Us". Universidad del Estado de New York (Albany), manuscrito no publicado.

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.

---

[i] Investigadora de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET

[ii] Esta sección y la siguiente son una reformulación de la ponencia "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas", 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. El texto de la ponencia completa, que aparecerá publicado en la página web de la UnLu: *www.unlu.edu.ar* , incluye otra sección sobre "Lectura de bibliografía orientada a través de guías" que no es abordado en el presente artículo.

[iii] Está pendiente aún la elaboración de una "muestra de corrección": un ejemplo con diversas respuestas de examen graduadas que reciben distinta calificación según los criterios de corrección. Es un proyecto laborioso que ayudará todavía más a los estudiantes a saber qué se espera de ellos. Esta muestra de corrección es empleada por los docentes de universidades anglosajonas que la distribuyen antes del examen.

[iv] Los escritores inexpertos, cuando revisan sus escritos por su cuenta, tienden a realizar sólo cambios superficiales.