

“Escribir, leer y aprender en la Universidad”

Una introducción a la alfabetización académica

Dra. Paula Carlino

INTRODUCCIÓN

Sobre el trabajo de investigación desarrollado

El presente documento forma parte de un proyecto de investigación desarrollado por un grupo de trabajo constituido por estudiantes del Profesorados de Relaciones del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto tiene por objetivo indagar acerca de las distintas prácticas docentes realizadas en la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en especial en aquellas que tratan de fomentar en los estudiantes la inclusión en una nueva cultura académica.

El plan de trabajo que se llevó a cabo para realizar dicho proyecto, contempló las siguientes actividades:

- Lectura analítica del libro de la Dra. Paula Carlino “Escribir, leer y aprender en la Universidad”.
- Detección de las características que desde el punto de vista de la Dra. Paula Carlino, reúnen los profesores que pueden ser considerados “inclusivos”.
- Análisis de las diferentes estrategias utilizadas por los docentes “inclusivos” y que tienen por objetivo introducir a sus estudiantes en una nueva comunidad lectora.
- Elaboración de una síntesis que presenta los conceptos e hipótesis principales desarrolladas por la autora en los cuatro capítulos del libro, utilizando para tal fin las preguntas proporcionadas por la cátedra para orientar la lectura de los dos primeros capítulos.
- Realización de una guía de lectura para los capítulos tres y cuatro del libro, con preguntas que orienten en la lectura a supuestos sujetos que recién se introduzcan en este nuevo tema.

- Diseño de entrevistas en profundidad dirigidas a estudiantes de la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en base al concepto de “profesor inclusivo”.
- Realización de las entrevistas previamente diseñadas con el objetivo de recavar información detallada acerca de las características y actividades que desarrollan los docentes en las distintas materias y que, según los entrevistados, pueden ser considerados como “profesores inclusivos”.
- Análisis, procesamiento y sistematización de la información relevada en las entrevistas, fundamentada en el libro de la Dra. Carlino, con el objetivo de reconstruir las diversas actividades que realizaban los profesores en lo que se refiere a Lectura, Escritura y Evaluación, de acuerdo a la definición que la autora del libro desarrolla para estas tres prácticas.
- Construcción de una tipología que describe las distintas estrategias o tipos de actividades que realizan los profesores para las actividades de lectura, escritura y evaluación.
- Comparación entre la tipología construida y las actividades descriptas por la Dra. Carlino.
- Elaboración de un informe final.

Notas sobre la autora del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*

Paula Carlino es Doctora en Psicología de la Educación, por la Universidad Autónoma de Madrid. Su tesis doctoral se refiere al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Trabajó en la Red de Formación Permanente de Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en capacitación de docentes en servicio, en España. Es investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA. Fruto de la sistematización de un conjunto de publicaciones sobre su experiencia como profesora en la Cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, resultó este libro respondiendo a la intención de comunicar a otros su propio recorrido en la enseñanza universitaria.

A) CONCEPTOS E HIPÓTESIS PRINCIPALES DESARROLLADAS POR PAULA CARLINO EN LOS CUATRO CAPÍTULOS DEL LIBRO

Presentación del libro

Escribir, leer y aprender en la universidad constituye un aporte para aquellos docentes preocupados por cómo disminuir la brecha entre las expectativas de los profesores y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años en el nivel superior. La propuesta de este libro está centrada en la denominada *alfabetización académica*, entendiendo que la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y que no se trata de habilidades generales transferibles a cualquier contexto, sino que tienen especificidades en cada campo del conocimiento. Por ello, Paula Carlino propone integrar el trabajo con la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de las cátedras para que los estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina.

El libro está organizado alrededor de dos preguntas centrales: ¿Cómo se relaciona la escritura y la lectura con el aprendizaje? y ¿De qué modo pueden los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los estudiantes?

A lo largo de una Introducción y cuatro capítulos, la autora desarrolla sus reflexiones y propuestas para promover el dominio de los conceptos de las asignaturas a través de propiciar la lectura y la escritura. Por otra parte, estas propuestas pedagógicas tienen, siguiendo las palabras de la autora, el objetivo de enseñar a los alumnos a aprender mejor, a comprometerse con el estudio y a confiar en sus capacidades para progresar.

A lo largo del libro el lector encontrará un conjunto de actividades, consignas e instrumentos, basado en la idea de que ocuparse de la lectura y de la escritura es hacerse cargo, ni más ni menos, que de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta guía está diseñada con el propósito de acompañar la lectura y la apropiación crítica y contextualizada del libro, invitando a los lectores a preguntar y examinar en cada caso acerca de las potencialidades, los usos, la implementación y la recreación de acuerdo a las propias necesidades y demandas.

Capítulo I: La escritura en el nivel superior

En este primer capítulo, la autora sostiene que la escritura es uno de los “métodos” para aprender y que cualquier asignatura está conformada, además de por un conjunto de conceptos, por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir. Dichas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia. Para hacerse cargo de la escritura en cada materia, en este primer capítulo la autora propone cuatro situaciones: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutorías para escritos grupales, preparación del examen y respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía.

¿Qué es la *alfabetización académica*? El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Existe coincidencia entre diversos autores en reconocer que, si bien la lectura y la escritura son dos procesos distintos, a menudo en el ámbito educativo aparecen entrelazados; por ejemplo, al realizar un resumen o apuntes de lectura, al contestar preguntas sobre un texto escrito, ante la revisión de una producción escrita, entre otros.

La fuerza de este concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. La *alfabetización académica* no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y la escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. Actualmente se ha comenzado a hablar de las alfabetizaciones ya que, existen distintas

culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es sólo una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

Es necesario señalar que la potencialidad del concepto, su posible carácter transformador de las prácticas de enseñanza, lo convierten en una noción productiva, novedosa, aunque no exenta de riesgos en su “uso”, como un vocablo de moda, que puede acrecentar la distancia entre lo que “se dice” y lo que realmente “se hace” en las cátedras universitarias. Mantener implícito lo que *ha de ser aprendido* en esta cultura académica, es otro obstáculo frecuente para su apropiación por parte de los estudiantes.

La *alfabetización académica* no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa transmitir un saber elemental, separado del contenido de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. Porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional / académico y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos estudiantes deben conocer.

Es por ello que, tomando como referencia las consideraciones anteriores y las investigaciones acerca de las dificultades percibidas en las prácticas de lectura y escritura en alumnos universitarios, se hace necesario rescatar la complejidad de la cultura académica, asumir su heterogeneidad y su singularidad en relación a cada campo de conocimiento. La *alfabetización académica* no está pensada como una propuesta para una materia o asignatura específica, ni para un sólo ciclo educativo. Por lo tanto, no se trata de desarrollar habilidades discursivas básicas en los estudiantes como un fin en sí mismo. Pensar la *alfabetización académica* como un saber en desarrollo, como un proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica implica entonces, cuestionar o dejar de considerarla como adquisición elemental aplicable a cualquier contexto.

¿Qué implica pertenecer a una cultura académica? La cultura académica en un ámbito dado está configurada por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en su seno: aquellos saberes y haceres propios de una determinada comunidad académica, caracterizados por su naturaleza social; su particularidad vinculada a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos; su urdimbre que entrama conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, herramientas, rasgos de afiliación o pertenencia e identidades sociales; tanto como modos de hacer habituales. Una peculiaridad de este entramado de pensamiento y acción compartidos es que no suele ser cuestionado al interior de la comunidad para la cual resulta de algún modo funcional, en la medida en que esta trama confiere al conjunto un carácter pseudo-natural y necesario.

La cultura académica corresponde a lo que se ha ido decantando en el proceso de construcción de los conocimientos científicos y de desarrollo de las instituciones educativas como formas generales de proceder en el trabajo de construcción, apropiación y ampliación de los conocimientos. Dentro de la cultura académica, la comprensión y la producción de textos se entienden como intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos. Los conocimientos académicos se traducen en textos (libros de autores clásicos, textos educativos, artículos científicos, ejercicios y problemas o ensayos escolares, libros en los cuales se exponen los avances o se presentan los análisis alrededor de temas propios de los distintos campos). Esto implica un ejercicio de interpretación de los textos y de las formas de circulación del conocimiento propios de cada comunidad disciplinar. Estar alfabetizados en las prácticas discursivas es la condición necesaria para participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos.

La llegada de un estudiante universitario a la disciplina que eligió para formarse académicamente es tomada por Carlino como la incursión de un inmigrante a una cultura nueva, con todas las características del visitar y vivenciar valores y normas de comportamiento específicas y particulares de la cultura de esa comunidad, y de la que hay que aprender para poder interactuar en ella correctamente, hasta lograr ser miembro de la misma apropiándose de esa cultura.

¿Cómo es considerada la escritura por la autora: es una técnica o implica otro tipo de proceso? La autora considera que la escritura es central en la formación universitaria, entendiendo que *no* se aprende a escribir en el vacío sino a partir del

campo de problemas inherentes a una determinada disciplina. Escribir, leer y pensar aparecen entrelazados, determinando la *comprensión* que los alumnos puedan lograr sobre lo que estudian. En la misma línea, subraya la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento.

Según la autora, la representación más extendida acerca de la escritura es aquella que la concibe como un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. Existe una fuente de confusión, que lleva a sostener la falsa creencia de que redactar es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores. Se trata de la representación extendida acerca de que la escritura es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento. De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo para decir. Sin embargo, múltiples investigaciones -en antropología, didáctica, historia y psicología- han mostrado lo contrario. Por un lado, la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Por otro lado, la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos. También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente.

La autora considera que la escritura no es una técnica sino que implica otro tipo de proceso ya que el poder cognitivo de la composición no llega a actualizarse en todos los casos: escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas. La clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura). La transformación del conocimiento de partida ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado.

Según lo menciona la autora, las investigaciones también constatan que gran parte de los estudiantes escriben teniendo presente sólo el tema sobre el que redactan,

sin considerar lo que precisarían sus lectores. De hecho, no suelen tener verdaderos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas redactan sólo para ser evaluados. Por ello, se ha señalado que las experiencias de escritura en la universidad deben cambiar, ofreciendo lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Se advierte que es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario, de modo que se ayude a los estudiantes a volver a pensar los contenidos acerca de los que están escribiendo. Por el contrario, los docentes universitarios tienden a desconocer que escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento. Por ello, raramente se ocupan de promoverla entre los alumnos y de crear el contexto redaccional necesario para que el desarrollo cognitivo a través de la composición pueda tener lugar. Las instituciones de educación superior argentinas desaprovechan el poder epistémico de la escritura. Utilizan la escritura en situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo. Los resultados de uno de los estudios realizados por P. Carlino indican que, más allá de algunos talleres de escritura introductorios y de ciertas materias vinculadas con la educación, son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título individual. Enseñar a escribir con conciencia retórica no es considerado parte del contenido de sus programas. Aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener lugar en el currículum de las carreras. La falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo -equivocadamente- que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura. Por ello, las instituciones precisan ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen.

Capítulo II: La lectura en el nivel superior

En el segundo capítulo, la autora nos habla de la lectura como fundante del conocimiento, del aprendizaje de cualquier materia y de la posibilidad de tomar contacto con la producción académica de una disciplina. De la misma manera que con la escritura, esta idea colabora con la función epistémica de la lectura. P. Carlino señala

en este capítulo que los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio -se les da para que lean lo que cada asignatura estipula- y tienen escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justamente porque están tratando de comprenderlos. Las dificultades para entender y sostener la lectura se vuelven inevitables si no se acompaña esta actividad desde la docencia.

Cuando se lee, necesariamente se deja de lado información. Datos y detalles quedan afuera. Intentar centrarse en cada uno de ellos atenta contra la posibilidad de entender, de comprender. Para entender es preciso seleccionar, elegir, aunque esta elección no sea conciente y pensada. Todo lector independiente, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta sabido, o porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. El texto da pistas que guían este proceso, pero los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector.

Los docentes han construido repertorios bibliográficos a lo largo de su formación. Ellos pueden aportar hojas de ruta a los estudiantes que les ayuden a recorrer y enfocar lo que es importante en los textos. De esta manera les enseñan a leer tal como se lee en la propia comunidad discursiva. Enseñar a leer textos académicos y científicos se convierte así en una finalidad específica de la educación superior.

La autora se pregunta: ¿Qué actividades pueden ayudar a enfocar la lectura de los textos académicos? ¿Cómo guiarla para centrarla en el enfoque propio de los textos científicos de cada campo disciplinar? ¿Puede conseguirse que los alumnos lean clase a clase? Para hacerse cargo de la lectura en cada materia y para ayudar en la lectura comprensiva, la autora propone dos actividades cuyo objetivo es acompañar a los alumnos en la jerarquización de los textos y asegurar su lectura. Para ello propone la elaboración con ayuda de guías de estudio y la confección de resúmenes.

¿La autora considera a la lectura como una habilidad básica o como un proceso de mayor complejidad? A diferencia de concebir la lectura como una mera técnica o una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre, la autora la concibe como una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual”, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar. Al remitirse al ámbito universitario se está refiriendo a la cultura académica.

Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados.

P. Carlino sostiene que es preciso reconceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad. La tesis central de su trabajo es que no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes. Para analizar cómo suele entenderse la lectura en la educación superior, P. Carlino se apoya en un comentario, realizado en un transporte colectivo, por quien parecía ser una profesora del nivel secundario, acerca de sus alumnos:

“Si [los alumnos] tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto.”

Esta idea, que aquí aparece en boca de una docente, es una creencia muy difundida. No obstante, la autora la cuestiona. Cuestiona el supuesto de que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos. Ella se posiciona a favor de la noción de que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras.

Considera que es preciso reconceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Para P. Carlino, las dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar

a pertenecer a estas culturas, los alumnos -entre otras cosas- deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan. Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer.

En consecuencia, la autora intenta fundamentar que, para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartan una responsabilidad: enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido. Pero también insiste en que, para que los profesores logren sostener esta propuesta, es imprescindible que las instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Frente a la pregunta ¿Qué leen los alumnos en la universidad? La autora responde diciendo que la mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos (por ejemplo, materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros, que tienen por fuente trabajos científicos). Generalmente, los alumnos no tienen acceso a los libros originales sino que los textos les llegan fotocopiados. Aparte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificulta la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, y, a veces, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación. Este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios (y, en ocasiones, con la despreocupación de algunos profesores), no permite al lector ubicarse dentro de lo que lee.

Más allá de este recorte, los mismos textos que entre profesionales formados o entre investigadores no suelen plantear problemas de lectura, comienzan a ser problemáticos en la formación universitaria. ¿Por qué? Porque los textos científicos

están dirigidos a colegas. Autores y lectores comparten, por su formación, gran parte del conocimiento que en estos textos se da por sabido. Comparten el conocimiento de otros autores que estos textos mencionan al pasar, comparten el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas que aparecen sólo esbozadas. Comparten modos de pensamiento: formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber. En cambio, la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión.

Las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen, según la autora, se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen. Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no tienen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros. En ambos casos, lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que no explica. Y estos textos no explican esas otras ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por sabido.

Pero, para la autora, las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía. Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes. Es decir, los profesores de las ciencias sociales y las humanidades suelen dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:

- identificando la postura del autor del texto,
- ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras,
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,

- infiriendo implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc.
- Incluso muchas veces los propios profesores no son conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello piden a los alumnos analizar lo que leen pero sin darles precisiones sobre cómo hacerlo.

Es decir, los docentes suponen que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocen que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos que los alumnos aún no han elaborado. En este sentido, aquello que los docentes suelen exigir de lo leído no está en el texto mismo sino que puede ser desprendido de éste en la medida en que el lector disponga de ciertos conocimientos (de los que los universitarios suelen carecer) y en la medida en que el lector sepa desplegar una particular actividad cognitiva sobre el texto. Los profesores no son conscientes de que hallar en los textos científicos y académicos las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos, las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma, etc., no es precisamente encontrarlas ya dadas sino buscarlas. Y esta búsqueda exige, por parte de quien lee, operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías que provienen de, y caracterizan a, una determinada comunidad lectora.

Según lo desarrollado hasta ahora, algunas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer. Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes. Los profesores no suelen percatarse de que el modo de lectura que esperan de sus alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural.

¿Qué es un profesor inclusivo y cuáles son las actividades que desarrollan para introducir a sus alumnos en una nueva cultura académica? La llegada de un estudiante universitario a la disciplina que eligió para formarse académicamente es tomada por P. Carlino como la incursión de un inmigrante a una cultura nueva, con

todas las características del visitar y vivenciar valores y normas de comportamiento específicas y particulares de la cultura de esa comunidad. La propuesta de los *docentes inclusivos* entraña una actitud de acoger al forastero y se diferencia de otras posturas, que proponen técnicas o meras estrategias docentes. Estos profesores son los que les dan la bienvenida a aquellos estudiantes universitarios que incursionan en la cultura académica.

¿Qué implica entonces dar la bienvenida por parte de los profesores? Implica, en los términos de la autora, estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Implica combatir el sentimiento de exclusión. Pero ¿qué realizan, en concreto, los docentes inclusivos?

Los docentes inclusivos, en primer lugar, no conciben que los alumnos tienen problemas para entender sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de la lectura depende de sus conocimientos previos y de lo que ha aprendido a buscar en los textos, y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudios busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar. Los docentes inclusivos también desenvuelven las ideas que en los textos están condensadas. Explican haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

El profesor inclusivo, en tercer lugar, ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar.

En síntesis, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del

autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.

Entonces, ¿qué actividades desarrollan hacer los profesores inclusivos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que son miembros los profesores? Algunas de estas actividades son:

1. Reponen el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.

- Llevan el libro completo, lo hacen circular, incluyen en las fotocopias también los índices.
- Presentan a los autores de cada texto que dan para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas.

2. No dan por natural la interpretación de los textos; en cambio, la orientan a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retoman en clase la discusión sobre lo leído.

- Se detienen en algunos fragmentos del texto, los releen en conjunto y organizan una discusión acerca de ellos.
- Por ejemplo, preguntan -para remarcar la importancia de comprenderlo- “¿Saben, ustedes, quiénes son, qué hacen y qué sostienen estos autores que se mencionan en el texto?”; “¿Por qué les parece que están citados todos estos autores?”; “¿Para qué el autor del texto cita a este otro autor: para apoyarse en él o para discutirlo?”.

3. Proponen actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incomprendiones, a partir de las cuales los docentes pueden retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

4. Permiten, en algún momento, elegir qué leer y ayudan a presentar a otros lo leído, para lo cual ofrecen tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema a exponer.

Capítulo III: Evaluar con la lectura y la escritura

Este capítulo concibe la evaluación como una verdadera situación de aprendizaje, ubicada en el centro de la enseñanza con el propósito de ayudar a aprender. “El examen como medio para volver a pensar” resulta una buena síntesis de la postura pedagógica de la autora, en tanto integra un conjunto de aprendizajes y promueve nuevas escrituras y lecturas. En la segunda parte del capítulo, la autora analiza dos situaciones acreditativas que puso a funcionar en el dictado de una materia universitaria de las ciencias sociales: la posibilidad de que los alumnos rescriban el examen a partir de los comentarios recibidos de su docente, y la organización de jornadas abiertas a la comunidad universitaria donde los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de elegir la bibliografía que les interesaba para leer.

Sin duda, es un tema espinoso. Por ello, este tramo del libro puede resultar de mucha utilidad para repensar las propias prácticas evaluativas.

En este capítulo, la autora analiza las prácticas habituales de evaluación y las contrasta con opciones más formativas de evaluar “con la lectura y la escritura”. ¿Qué diferencias encuentra entre la expresión “evaluar a través de la lectura y escritura” y “evaluar con la lectura y la escritura”? Evaluar *a través de* la lectura y la escritura, resulta algo natural para los docentes, ya que se trata de una experiencia generalizada. Sin embargo, es la resultante de un conjunto de alternativas pedagógicas que no suelen haber sido teorizadas por los profesores que las asumen. La autora plantea que la forma en que se realizan estas prácticas evaluativas incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos. Según lo menciona la autora, la evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción, sino que la evaluación está en el centro de la enseñanza: es un claro mensaje que los profesores dan a los estudiantes sobre qué esperan de su paso por sus materias y por sus instituciones.

La autora justifica la inclusión del tema de la evaluación en su libro, en la idea de que ella es un medio capital con el que los profesores pueden contribuir a mejorar como leen, escriben y aprenden los alumnos en la universidad. A continuación, menciona que existen distintas funciones que cumple la evaluación, algunas más explícitas y otras más implícitas, aunque no menos potentes. Señala tres de ellas:

1. Evaluar para *certificar saberes*: al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar. Se la suele denominar *acreditación*.
2. Evaluar para *retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza*: frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que les sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, tanto como para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica futura.
3. Evaluar para *señalar a los alumnos qué es importante en una materia*. Se ha observado que los estudiantes prestan una atención selectiva a cómo, para qué y en qué se los evalúa. Es decir que el conjunto del contexto evaluativo resulta a sus ojos señal clara de que eso es lo que han de aprender. Es éste, según la autora, el papel simbólico que juega la evaluación dentro de cada asignatura. Se trata de una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque los docentes no lo pretendan.

Luego de señalar los propósitos que cumple la evaluación, ya sean éstos explícitos o latentes, la autora considera que pueden llevarse a cabo a través de distintos caminos. Uno de ellos y, tal vez el más extendido, es la evaluación *por medio de la lectura y la escritura*. Se dice que es el contenido del texto del estudiante lo que primordialmente resulta juzgado. A partir de lo expuesto, la autora se pregunta si es posible evaluar sólo el contenido sin considerar cómo han leído o escrito los estudiantes. La respuesta es no ya que, a partir de diversas investigaciones, hoy se sabe que leer no es simplemente extraer lo que la bibliografía dice sino buscar a partir de los conocimientos previos del lector lo que será posible comprender y, también se sabe, que escribir implica volver a pensar. No obstante, las habituales situaciones evaluativas que los docentes suelen plantear en sus clases se organizan en torno a la idea de que es posible evaluar a través de la lectura y la escritura, cómo si éstas fueran un medio transparente, ya dado y acabado, que deja ver en qué medida los estudiantes han aprendido los conceptos de una materia.

La consecuencia de manejarse con los anteriores presupuestos es que, en general, los docentes no se ocupan de enseñar a leer ni a escribir los contenidos de las propias asignaturas, pero sí suelen exigirlo a sus alumnos cuando son evaluados. Lo que no se suele enseñar es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas particulares de cada disciplina, no se enseña a estructurar las ideas por escrito según las

particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar, no se enseña a planificar ni a revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a rescribir el propio texto con ojos de lector crítico.

Pero, en realidad, para lograr escribir un buen examen o monografía, los estudiantes han de dominar no sólo el contenido de los temas relevantes sino el modo en que cada campo profesional analiza los hechos que observa, argumenta, presenta datos nuevos en el contexto de lo ya sabido, etc. También han de saber planificar y revisar sus textos anticipando la perspectiva del lector, tan particular cuando se trata de un evaluador. Es decir, que es posible y deseable *evaluar con la lectura y la escritura*, sólo hace falta que los docentes enseñen a hacerlo. La distancia que separa las situaciones evaluativas entre “evaluar a través de la lectura y escritura” y “evaluar con la lectura y la escritura”, es la misma que existe entre la labor de un juez que sentencia y la tarea de un educador que enseña a superarse.

Es por ello que las propuestas que la autora presenta para *evaluar con la lectura y escritura*, tienen en común al menos tres rasgos: a) se ocupan de ayudar a los estudiantes a aprender los contenidos de la asignatura a través de orientaciones explícitas del docente relativas a cómo leer y escribir estos contenidos; b) surgen de la concepción de que dichos contenidos no se aprenden en un instante ni por incorporación directa de la información recibida sino en recursivas instancias donde los alumnos tienen oportunidad de elaborar los conceptos: empezar a pensar los temas disciplinares, enfrentarse a los problemas que ello significa y volverlos a pensar en reiteradas ocasiones con guía del profesor; y c) devuelven a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

En el apartado “Las buenas prácticas evaluativas”, se caracteriza una buena evaluación con tres adjetivos: válida, explícita y educativa. ¿Podría ampliar y justificar en qué consisten dichas características? La diferencia principal entre la evaluación habitual y la infrecuente es que una carece y otra posee los rasgos que se adjudican a las buenas prácticas evaluativas. Una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. *Válida*, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar. *Explícita*, porque comparte de entrada, con quienes serán evaluados, los criterios para el logro exitoso; más aún, idealmente, los alumnos deberían ayudar a definir esos criterios, para reflexionar acerca de cómo son los escritos de calidad y para desarrollar una actitud de

responsabilidad compartida tendiente a ellos. En tercer lugar, una evaluación es *educativa* si promueve el aprendizaje, no sólo por la información que el profesor brinda al final del proceso sino durante éste, y según si la actividad cognitiva que la propia tarea evaluativa demanda para ser realizada se corresponde y está alineada con los objetivos de la enseñanza. Pero también, la buena evaluación ha de ser *internalizable*, es decir, tiene que ayudar a formar los criterios de la autoevaluación, como medio para permitir progresar.

En síntesis, aquello que distingue la evaluación escrita deseable respecto de la frecuente queda esquematizado a continuación:

- Los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, criterios concebidos como rasgos de calidad de los textos esperados. Resultan así criterios explícitos, anticipados y compartidos.
- Los estudiantes reciben una valoración, informativa y no lapidaria, de sus producciones intermedias, que los orientan para rescribirlas.
- Se hace lugar en el currículum a que los alumnos, junto al docente, reflexionen sobre la forma y el contenido de lo escrito, al inicio, como estándares requeridos; durante el proceso, como retroalimentación; y al final, como devolución global.
- El docente no funciona sólo como juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno.

Capítulo IV: Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura

En el cuarto y último capítulo se detallan diez nociones generales que enlazan el conjunto de las actividades didácticas presentadas en los capítulos anteriores. Los conceptos básicos que ofician de hilos conductores son: aprendizaje, prácticas de lectura y escritura disciplinares, enseñanza reflexiva, enseñanza investigativa, investigación-acción.

Debido a que este libro está dedicado a profesores y alumnos de materias diversas, la autora formula una pregunta muy atinada, teniendo en cuenta las tradiciones

y los perfiles docentes disciplinares: “¿Quién soy yo para enseñar a leer y escribir, si no soy profesor de lengua?”

¿Cuáles son las ideas centrales desarrolladas en cada uno de los enunciados del decálogo? Este capítulo de cierre sistematiza un conjunto de nociones dispersas y /o implícitas desarrolladas en el libro para convertirlas en una especie de decálogo que guía las actividades pedagógicas analizadas por la autora en este libro. En este capítulo final, la autora intenta hacer visibles esos hilos conductores, dejando al descubierto el entramado del conjunto del libro. Se refiere así a conceptos provenientes de varios marcos teóricos: sobre el aprendizaje, las prácticas de lectoescritura disciplinares y la enseñanza reflexiva de sí misma que, convertida en investigación-acción, da origen a este libro.

Las actividades didácticas exploradas por la autora en los capítulos previos utilizan la lectura y la escritura no como un fin en sí mismo sino para ayudar a aprender los conceptos de la asignatura en la que fueron puestos a funcionar. Algunas de estas tareas son propuestas estables, es decir que han sido realizadas reiteradamente a lo largo de todo un curso. Otras tareas, en cambio, no son permanentes sino ocasionales, y están vinculadas a la evaluación y acreditación de la materia pero, de todos modos, tienden a extenderse y ocupar más de una clase, ya que –como aspiran también a promover aprendizajes-, han de dar tiempo para trabajar el conocimiento. La autora entiende que las actividades estables y las circunstanciales son coherentes con cierta teoría sobre: a) el aprendizaje, b) las prácticas de lectura y escritura inherentes a las disciplinas (que constituyen un aspecto del objeto de enseñanza), c) la tarea docente reflexiva, que fue desarrollada por la autora en este libro como enseñanza investigativa / investigación-acción.

P. Carlino expone esta teoría a partir del desarrollo de cada uno de los enunciados del decálogo:

1. Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla.

Este principio es sustentado por todas las corrientes constructivistas que postulan que los sujetos no son tablas rasas donde pueden grabarse conocimientos desde afuera,

en cambio, para incorporar información nueva, han de operar sobre ella relacionándola con la vieja; tienen que “digerirla” para convertirla en algo propio.

Reconocer esta tesis interaccionista implica que la enseñanza no puede basarse sólo en la transmisión del docente sino que ha de considerar situaciones a través de las cuales los estudiantes tengan oportunidad de experimentar esta doble transformación.

Planificar las clases de una materia en coherencia con este principio implica que, los programas de las asignaturas y la planificación de las clases, además de contemplar los conceptos de la disciplina que serán abordados, tendrían que especificar las actividades en las cuales dichos contenidos serán puestos en acción. Ya que son finalmente estas actividades las que inciden en cómo resultan comprendidos y aprendidos esos conceptos. Esta postura didáctica subraya que lo que aprenden los alumnos no es independiente de cómo lo aprenden. Por lo tanto, los “contenidos” que enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino las acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos.

2. Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Por ello, los docentes deben contemplar varias instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en las que sea posible rever lo hecho anteriormente.

Los mecanismos de asimilación y acomodación, que la autora analiza en el apartado anterior, no producen conocimiento en un instante sino que han de irse sucediendo permanentemente en una espiral de aproximaciones sucesivas. Teniendo en cuenta que el conocimiento en torno a un objeto se desarrolla progresivamente, los docentes –siguiendo a la autora- no pueden pretender que sus alumnos adquieran las complejidades de sus disciplinas en un puntual contacto con sus nociones.

Inevitablemente, dar tiempo en clase para que los alumnos revean y reorganicen su comprensión de los temas abordados quita tiempo para impartir otros temas. No obstante, tal como la autora lo menciona al final de capítulo 1, aunque en esta propuesta el docente explique menos nociones de su disciplina (pero nunca pocas), los alumnos aprenden en definitiva más contenidos, dado que las prácticas de lectura y escritura se han convertido en objeto de aprendizaje y porque incluirlas en el currículum favorece que los estudiantes se apropien de los conceptos presentados por el docente. En ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría

quedado sin ser aprendido. Esta idea subyace a la mayoría de las propuestas de lectura, escritura y evaluación analizadas por la autora en los capítulos previos.

3. Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participaron en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones.

El socioconstructivismo de origen vigotskyano enfatiza la interacción con los miembros más experimentados de una cultura para alcanzar sus prácticas y saber utilizar los instrumentos involucrados en ellas.

El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, por medio del desarrollo de capacidades que, en el futuro, posibiliten contribuir a ese campo de estudio a través del propio aporte. Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina –y, por tanto aprender estos usos-, han de haber participado en las prácticas sociales que los pongan en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir guía y retroalimentación de ellos. Desde el punto de vista de la autora, la conjunción de las ideas de Vigotsky y de Piaget, es un marco apropiado para entender que, en el aprendizaje de cualquier asignatura, se requiere un diálogo entre los alumnos y los representantes de las nuevas comunidades de práctica a las que aspiran ingresar los universitarios. Un diálogo extendido en el tiempo, en el cuál los más experimentados ofrezcan información, provean explícitas reglas de juego y comenten las tentativas de acercamiento de los recién llegados. En este diálogo, los alumnos necesariamente transformarán a su manera (asimilarán) la información que les llega y pondrán a prueba sus comprensiones una y otra vez, para irse acercando en forma progresiva a la cultura de la disciplina que estudian, por medio de ajustes sucesivos realizados en función de la retroalimentación recibida de sus docentes. Dentro de estas ideas se enmarcan las propuestas examinadas por la autora en los capítulos anteriores.

4. Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los

otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente.

Aprender de verdad (para luego usar el conocimiento aprendido y no sólo para dar examen) exige ganas y esperanzas en poder realizarlo.

La realidad es que muchos de los alumnos no vienen con anhelos de aprender ni confianza en sí mismos. Ahora bien, estas actitudes no son inamovibles. Suelen ser el resultado de las experiencias previas de los estudiantes con el saber y con quienes lo transmiten. Los docentes, en todos los niveles educativos, contribuyen a que estas dos actitudes negativas se perpetúen o comiencen a revertirse.

Las clases, entonces, resultan una ocasión para animar a los presentes, para comunicarles que aprender sus materias vale la pena y por qué motivos lo vale. Hay muchos motivos para querer aprender. Cada docente recordará los suyos. Esos motivos, los propios, forman parte de lo que los docentes han de enseñar cuando enseñan sus materias.

Sin embargo, no alcanza con señalar a los alumnos que el estudio arduo de hoy será una “golosina del mañana”. Hay que convidarles alguna delicia ahora. Según lo menciona la autora, las actividades propuestas en un curso pueden serlo. Si los desperezan, los ponen a trabajar, los llevan a dialogar entre sí, les permiten decir quiénes son y qué piensan, si los desafían y les dan herramientas para afrontar el reto.

La autora cree conveniente compartir también con los estudiantes los propios caminos que han transitado los docentes para alcanzar ese conocimiento. Mostrarles a los estudiantes que de entrada nada sale fácil, mostrarles las batallas que han protagonizado, sus tropiezos y las fuerzas forjadas para sobreponerse a ellos. Pero sobre todo, los docentes deberían tratar las dificultades de los alumnos como parte de su proceso, incluyendo los desajustes en recorrido previsto. Si los profesores confían en que sus estudiantes saldrán adelante, deberían hacérselo saber. Explicitar y encauzar lo que esperan de ellos los ayudará a alcanzarlo ya que, la desorientación, es una de las fuentes de inseguridad personal que atentan contra la autoconfianza y la motivación.

Las propuestas de trabajo que la autora presenta en este libre incluyen un trasfondo de pasión por el conocimiento y por compartirlo con los principiantes.

5. Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar a ambos.

Estudiantes y profesores habitan mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejan son diferentes, es decir, aunque hablen la misma lengua no comparten inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de las comunidades académicas de las que forman parte los profesores, pero, para ingresar a ellas, deben aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen sólo el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se han vuelto naturales para los docentes, pero que son producto de toda su historia de socialización en una disciplina determinada.

Las consignas de trabajo que plantean los docentes tienen tras de sí una tradición de pensamiento, desconocida para los alumnos. Las ideas de los profesores no son transparentes. Son producto de prácticas que los estudiantes aún no dominan. Por ello, si los docentes reconocen que siempre existe una distancia entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, deberían prever que las consignas sean discutidas, chequear las interpretaciones, admitir las divergencias, reorientar las incomprensiones y ajustar las expectativas mutuas ya que, muchas veces los docentes se dan cuenta de cómo ha sido entendido un concepto, un texto o una consigna, sólo cuando leen lo que los estudiantes han escrito a partir de ello.

Las actividades que P. Carlino expone en los capítulos precedentes asumen el fenómeno de que las visiones del mundo de alumnos y docentes difieren en parte, y que es una labor intrínseca a la enseñanza de las asignaturas contribuir a acercar estas posiciones.

6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque los desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad.

Este libro se asienta en la relación que muchos investigadores han establecido entre el conocimiento y la lectura y la escritura como instrumentos formativos. Y también en los estudios que han constado que no existe una única manera de leer y de escribir, que no se lee y escribe igual en cualquier ámbito. Dentro de estos estudios, un

concepto clave es el de géneros discursivos. Con este concepto se suele denominar a las formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos. En el ámbito de la universidad, el uso del lenguaje y de la lectura y escritura, no es el mismo que en otros ámbitos, porque ese uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar. Por ello, la autora señala -al igual que otros autores-, que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de estos géneros.

Por tal motivo y tal como lo expone en los capítulos anteriores, la autora postula que existen al menos dos motivos principales para que los profesores, de cualquier materia, se ocupen de cómo leen y escriben sus estudiantes. Un motivo es que los docentes no pueden despreocuparse de cómo aprenden sus alumnos. El otro, que los profesores no deberían dejar de enseñar una parte sustantiva de lo que hace a la existencia de las asignaturas impartidas: modos particulares de leer y escribir sus sistemas de conceptos.

Recurrentemente a lo largo de este libro, la autora ha mostrado que las formas en que los alumnos leen y escriben en el nivel superior no pueden quedar libradas a las que por su cuenta logran poner en juego, sino que corresponde a las instituciones y a quienes las integran darles una direccionalidad.

7. En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Para ingresar a éste, los estudiantes necesitan explicitación y guía.

La tendencia a omitir en la enseñanza las prácticas sociodiscursivas de las distintas disciplinas, se basa en que los profesores no suelen ser conscientes de ellas debido a lo cercanas y cotidianas que les resultan. El hecho de que la lectura y la escritura no sean reconocidas como parte de lo que han de enseñar los docentes en sus asignaturas proviene de que resulta fácil aceptar que una disciplina está conformada por un sistema de conceptos y métodos, pero pasan inadvertidos los usos del lenguaje propios de cada disciplina. Por ello, los docentes los dan por universales, los creen sabidos, los exigen, no los explicitan y aun menos los suelen considerar como objetos

de enseñanza. Este hecho, que mantiene implícito lo que debe ser aprendido, dificulta más todavía su apropiación por parte de los estudiantes y es una fuerte causa de su desorientación, del desánimo de muchos, de su fracaso y abandono de los estudios.

Las actividades de lectura, escritura y evaluación exploradas por la autora en este libro, tienen por objeto un esfuerzo de explicitación y de guía hacia los modos de pensamiento y lenguaje esperados en las materias en que estas actividades se pusieron en práctica, ya que P. Carlino reconoce que no son naturales sino culturales.

8. La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber como participar en ellas.

Las habituales expectativas de los profesores de que los estudiantes se arreglen solos para leer y escribir en cada materia se basan en la creencia de que existe un único modo de hacerlo, aprendido con anterioridad. Pero también se asientan en otra suposición: que los universitarios deben comportarse autónomamente. Este presupuesto ha sido cuestionado por diversos autores que postulan que la posibilidad de funcionar en forma autónoma proviene de conocer las normas de juego y de saber ajustarse a ellas. Los alumnos no tienen experiencia en las materias que cursan y necesitan aprender de los experimentados (los profesores), cómo han de moverse en ellas.

En otros trabajos, diversos autores advierten acerca de que es habitual confundir autonomía con responsabilidad, cuando en realidad son diferentes. Es posible que los alumnos deban ser responsables de sí mismos, pero esto no significa que tengan que abrirse camino solos.

A continuación, la autora examina, respecto de la lectura y escritura, el concepto de “autonomía”. Menciona que ésta implica la propia gestión de las normas. Pero, en el aprendizaje de las prácticas discursivas que se utilizan en la universidad, las normas son sociales, es decir que atañen a las formas convencionales en que se ha de leer y escribir en cada ámbito del saber. Entonces, según la autora, la autonomía de los universitarios no puede decretarse a razón de su edad sino que debe ayudarse a conseguirla a través de un largo aprendizaje guiado por medio de la enseñanza explícita e intencional por parte de los docentes.

La tercera razón que esboza la autora, subyace a la expectativa tácita de que los alumnos se arreglen solos para leer y escribir en el ámbito universitario, razón vinculada

a la anterior. La idea que subyace aquí se relaciona con la reivindicación de la libertad de los estudiantes, sustentada en la falsa creencia de que la libertad puede ejercerse con desconocimiento de las normas y de que es posible decidir sobre lo que no se conoce. La autora cuestiona esta idea, hecho que puede verificarse revisando las propuestas ensayadas por ella en los capítulos previos ya que, éstas parten de la convicción de que nadie es libre si está preso de su ignorancia, de que la falta de pautas perjudica a los más débiles y de que especificar y ayudar a acercarse a las formas discursivas esperadas abre puertas en lugar de cerrarlas.

9. Tener en cuenta el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. Los docentes han de estar al tanto, pues, no sólo de qué van comprendiendo los estudiantes sobre los temas de sus materias sino de qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen. Asimismo, los alumnos deben ser consultados y co-responsabilizados de ciertas opciones acordadas.

Como lo menciona la autora, muchos docentes coinciden con la idea de no se puede ayudar a prender si no es en colaboración con los estudiantes. Las propuestas educativas que se autodenominan “constructivistas” suelen incluir un relevamiento de las ideas de los estudiantes, al inicio del dictado de un tema. Pero, luego, muchas se desentienden de la perspectiva de los alumnos y prosiguen la enseñanza. Pero en realidad, siguiendo a la autora, adoptar un enfoque constructivista obliga a que los profesores tengan presente que los alumnos no son máquinas copadoras, que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Los docentes necesitan conocer cómo es transformada esa información para ayudar a los estudiantes a irse acercando al punto de vista de cada disciplina, necesitan continuar relevando sus comprensiones a lo largo de su enseñanza. Muchas de las actividades presentadas en los capítulos previos por la autora, tienen la doble función de dar lugar a lo que los estudiantes van entendiendo, y de reorientarlo acorde a los objetivos de la asignatura.

Pero la autora postula que hay otra razón y otra manera, menos practicadas, de tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes ya que, porque ya son universitarios, están en condiciones de participar de sus destinos. En palabras de la autora, los docentes pueden compartir con los estudiantes sus objetivos pedagógicos, consultar su parecer siempre que sea posible, plantearles desarrollar conjuntamente los criterios con los que serán evaluados, pedirles que evalúen sus clases y comprometerlos en todas las

alternativas convenidas. En consonancia con esta idea, dentro del capítulo 3, la autora desarrolla una actividad pedagógica y de acreditación de la materia, en la que propone trabajar y acordar con los estudiantes los criterios de evaluación de sus producciones.

Como parte de este apartado, P. Carlino incluye el relato de una tarea puesta en marcha cotidianamente en sus clases, que ilustra esta tercera razón para solicitar la colaboración de los estudiantes: la planificación de sus clases. Y también explica cómo su enseñanza es evaluada regularmente por sus alumnos.

10. Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo.

El principio último que reconoce la autora y que está en la base de este libro es que la práctica docente –como cualquier otra práctica profesional-, si se convierte en rutinaria pierde su capacidad productiva. El buen docente, según P. Carlino, es el que continúa aprendiendo, no sólo sobre los temas que enseña sino sobre la propia forma de enseñar. En ambos casos, precisa leer bibliografía, intercambiar con sus compañeros docentes, indagar en la práctica y escribir. Escribir en su doble función: para pensar, clarificar ideas, revisar lo hecho, y escribir para comunicar a otros el resultado de este proceso de reflexión y, así, someterlo a discusión crítica.

Este libro recoge esta experiencia compartida entre P. Carlino y sus alumnos. La enseñanza investigativa / investigación acción que da origen a los capítulos anteriores, es parte de la tarea desarrollada por la autora como profesora reflexiva, que ha tenido dos objetivos simultáneos: mejorar la enseñanza para contribuir al aprendizaje de los alumnos y desarrollar teoría pedagógica.

Para animar a los lectores a cercarse a emprendimientos parecidos, a lo largo de este libro la autora ha intentado hacer visible lo ocurrido dentro de sus clases, lo pensado por ella como docente y los aportes que le fueron siendo útiles de otros profesores e investigadores.

Conclusiones generales de la autora

Este capítulo de cierre sistematiza, según la autora, un conjunto de nociones dispersas y/o implícitas en las páginas previas para convertirlas en una especie de decálogo que ilumina las actividades pedagógicas analizadas por ella en este libro.

Las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas por la autora en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, P. Carlino sostiene que *“los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y relevaron la bibliografía, sí tuvieron ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutirlos y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron sus criterios de corrección al escribir a lo largo del cuatrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse de forma progresiva a lo que esperaba la cátedra, aprendieron a sacar partido de escribir para aprender, observaron que su profesora aprendía con ellos y terminaron valorando que se les exigiera mucho a cambio de apostar, con recursos, para que salieran adelante.”* (Carlino, 2005: p. 179) Las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo, a la pregunta que formula la autora: *¿qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre las culturas de los estudiantes y las nuestras?* Y también responden a la cuestión de que los docentes son capaces de cambiar de las clases habituales (basadas en la exposición) para modificar lo que suelen encontrar después en sus estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

Este libro asume la idea de “responsabilidad compartida” que postula que son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior. A las instituciones les queda el desafío de generar y sostener políticas que contemplen la *alfabetización académica universitaria* como una dimensión de la cual debe hacerse cargo desde marcos regulatorios y programas de acción a mediano y largo plazo. A los docentes asumir compromisos compartidos para continuar en este camino.

Constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en las diversas áreas del conocimiento significa ofrecer a todos los alumnos mayores oportunidades para apropiarse de ellos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente las prácticas de circulación académica. Crear condiciones para leer, escribir, estudiar y aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor de

concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura y de la escritura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos.

Las palabras finales de la autora ilustran y sintetizan claramente esta idea: “(...), estas páginas habrán logrado su propósito en el caso de que consigan justificar que integrar la producción y comprensión de textos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza. Si esto también es empezado a considerar desde las instituciones, habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior.” (Carlino, 2005: p. 181)

BIBLIOGRAFÍA

- CARLINO, Paula (2005): “Escribir, leer y aprender en la Universidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- NETO, Octavio Cruz (2003): “Investigación Social, Teoría, método y creatividad”. Capítulo III. Buenos Aires. Lugar Editorial.