Paula Carlino

Escribir, leer y aprender en la universidad

Una introducción a la alfabetización académica

Primera edición, 2005
Sexta reimpresión, 2012

Carlino, Paula
Escribir, leer y aprender en la universidad : una introducción a la alfabetización académica. - 1a ed. 6a reimp. - Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2012.
200 p. ; 23x16 cm. (Educación y pedagogía)

ISBN 978-950-557-653-1

1. Educación Superior. I. Título
CDD 378

© 2005, Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Carretera Picacho Ajusco 227; 14738 México D. F.

ISBN: 978-950-557-653-1

Comentarios y sugerencias:
editorial@fce.com.ar

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin la autorización expresa de la editorial.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Introducción

> La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial: proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes, sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, señalar contradicciones y problemas implícitos, adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo. [Sin embargo,] la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que *ellos* han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 20-21.)

Preguntas...

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? Responder estas preguntas implica aceptar sus supuestos. Este libro, por el contrario, pondrá en duda algunos de ellos y abordará estas cuestiones desde otro punto de vista. La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que "encontramos" en los alumnos.

Una primera reformulación de los interrogantes iniciales propondría este otro: ¿por qué ese desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior? Más aún, la perspectiva específica de los capítulos que siguen consiste en responder la pregunta de *qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte esta brecha inevitable.* Y el camino para hacerlo será poniendo en relación conceptos provenientes de la psicología, de las ciencias del lenguaje y de la educación. Ciertas nociones de estas disciplinas fueron interactuando en mi historia como docente e investigadora y me llevaron a ensayar en el aula universitaria una serie de pro-

puestas pedagógicas con el objetivo de ayudar a los alumnos a aprender mejor, a comprometerse con el estudio, a interesarse por los temas de las ciencias sociales que intentaba comunicarles y a confiar en sus capacidades para progresar. Es el análisis y la fundamentación teórica de estas propuestas prácticas lo que constituye el núcleo del presente libro. Las preguntas últimas que estas páginas pretenden abordar, en reemplazo de las iniciales, son: a) ¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza? y b) ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios?

He organizado esta introducción de la siguiente manera. Primero, abordo el vínculo entre lectura, escritura y aprendizaje. Luego, me refiero a qué se entiende por alfabetización académica. En tercer lugar, guío al lector en los contenidos de las páginas venideras. Acto seguido, dedico un apartado a contar la historia de esta obra. Finalmente, muestro para quiénes escribo. Dado que leer selectivamente es uno de los rasgos de toda lectura académica, los lectores que prefieran saltear esta introducción pueden ir de entrada a los capítulos centrales y luego volver a hurgar en la cocina de ellos, cuyos "secretos" paso a develar.

¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?

Un primer cometido de esta introducción es aclarar el sentido del libro. Para eso, desenvolveré frente al lector la relación entre los términos que conforman el título de la presente obra. Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a *quién* aprende o no aprende y a *qué* se aprende o no se aprende. Abordo estos problemas a continuación.

Primer problema de la enseñanza habitual

Detengámonos a examinar quién trabaja y, por tanto, quién se forma cuando el profesor expone. En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico–, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los alumnos suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que, entonces, nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente. Este psicólogo educacional australiano nos recuerda que "lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace" (Shuell, 1986, en: Biggs, 1998: 4). En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su *exposición*, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran *tareas* para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias. Lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas. Gottschalk y Hjortshoj, responsables del Programa "Escribir en todas las asignaturas" de la Universidad

de Cornell (Estados Unidos), pionera en considerar la "escritura en las disciplinas" como un medio para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2004b), plantean un similar cuestionamiento a las clases predominantemente expositivas:

> [Los] usos del lenguaje [...] determinan –probablemente más que los temas dados– aquello que los estudiantes sacarán en limpio de la clase: su "contenido" real. Y por varias razones este contenido real no se corresponde con la información que los docentes dan a través de sus exposiciones. El hecho de que la clase expositiva y la bibliografía cubran cierto tema de la materia no significa que los alumnos aprenderán este material del modo en que se pretende. La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 18.)

En consecuencia, en el origen de este libro está la intención de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas para que, como resultado de nuevas propuestas de trabajo, los alumnos recuperen protagonismo y tengan que desplegar mayor actividad intelectual que la implicada en escuchar al docente y leer la bibliografía una semana antes del examen parcial. Las actividades de escritura, lectura y evaluación analizadas en los capítulos siguientes apuntan a este objetivo. En ciertos ámbitos, algunas de estas tareas suelen denominarse "estrategias de aprendizaje".

Segundo problema de la enseñanza habitual

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas[1] y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando pre-

[1] De acuerdo con lo que desarrollo en el capítulo 4 (apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores", punto 6), las "prácticas discursivas" son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos.

ponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académicos y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema", omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 21.)

Existe, para ello, otro "modelo" con el que encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo *dicen* lo que saben sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste.[2] El presente libro se encuadra en este modelo de "ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente".

¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?

En este apartado, voy a referirme al subtítulo del libro, aunque el lector dispone del resto de la obra para aclarar este prefacio. El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de 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 superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científi-

[2] Del mismo modo en que Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que escribir "transformando el conocimiento" contiene como una subparte "decir el conocimiento" (véase el capítulo 1), el segundo modelo de enseñanza propuesto aquí no excluye sino que engloba el primero.

ca y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.[3]

Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* 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. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea 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 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. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario

[3] La palabra "alfabetización" es la traducción directa de "literacy", que también puede entenderse como "cultura escrita". Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español "alfabetización". Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchinsky y Simó (2001), en un libro que promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla" (p. 159). La definición de estas autoras resulta pertinente a nuestros fines dado que tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de la *alfabetización* en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas.

(Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. 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.

A mi juicio, el concepto de alfabetización académica resulta productivo pero también arriesgado. En el primer caso, permite designar y, concomitantemente, pensar en un campo de problemas de forma novedosa. El hecho de que en poco tiempo el vocablo haya comenzado a circular por los trabajos de algunos colegas es un indicador de la potencialidad heurística de la expresión. Sin embargo, hay algo que puede preocupar de este fácil acogimiento del rótulo: el riesgo de que sea un nuevo nombre, como tantos otros en el ámbito educativo, que sirva sólo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase. Desafortunadamente, ése ha sido el destino de muchos conceptos emanados de la investigación cuando han sido transpuestos al quehacer docente. Los sentidos originalmente disruptivos de tales términos resultan asimilados a las tradiciones vigentes en las instituciones, y así neutralizados. Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro de su potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo 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.

De acuerdo con lo anterior, este libro no propone incluir la enseñanza de la lectura y escritura en las materias sólo porque los estudiantes lleguen mal formados ni por el interés en contribuir a desarrollar las habilidades discursivas de los universitarios como un fin en sí mismo. Por el contrario, plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/acadé-

mico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

Contenidos y organización del libro

Cuatro capítulos integran las páginas siguientes. El primero está dedicado a la escritura; el segundo, a la lectura; y el tercero, a la evaluación que contempla a ambas. En cada uno de ellos, presento las actividades que realicé en mis clases, en una asignatura de las ciencias sociales, las fundamento y examino cómo funcionaron. Sin embargo, estos tres capítulos se entrecruzan y nunca las actividades son puramente de escritura, de lectura o de evaluación sino que en todos los casos hay lectura en la escritura, escritura en la lectura y de las dos cosas en las tareas propuestas para acreditar la materia.

El capítulo cuatro cierra el libro dando cuenta de diez principios comunes a los capítulos anteriores, ideas teórico-prácticas que están en la base de las actividades experimentadas. También contiene el relato de otras dos actividades realizadas con los alumnos.

El orden de lectura puede fijarlo el lector: es decir, puede ir directamente al capítulo 4, si busca una fundamentación general; al 3, si prefiere analizar cómo trabajar la lectura y la escritura en situaciones evaluativas; o al 2, si le interesa contribuir a que los alumnos lean. Mi elección como autora, sin embargo, se inclinó por poner la escritura en primer lugar por una razón estratégica: es habitual que los docentes insistamos en que los alumnos deben leer, pero es más raro que pensemos que también han de escribir (por fuera de los exámenes) para aprender nuestras materias. La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen. Por ello inaugura este libro y va primero en su título. Coincido con David Russell, uno de los impulsores del movimiento *Writing across the curriculum*, acerca de que ocuparse del escribir de los universitarios no es sólo hacerse cargo de la escritura sino que es ocuparse de la *enseñanza* y del *aprendizaje:*

> Centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelec-

tual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. (Russell, 2003: VI.)

Historia y prehistoria de este libro

La historia de este libro empieza mucho antes de ponerme a escribirlo. Una fecha orientativa es 1997. Había regresado a Buenos Aires después de más de 7 años de vivir en Madrid y de defender mi tesis doctoral referida al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Había trabajado en España en la Red de Formación Permanente del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en capacitación de docentes en servicio. Allí entraba a sus aulas y experimentaba con ellos, de la mano de Myriam Nemirovsky y de Dense Santana, con quienes compartí esta tarea. Uno de los aprendizajes que hice junto a ellas es que la buena enseñanza requiere investigación. Investigación que ha de nutrirse de otras investigaciones, de la reflexión sobre el quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, de la experimentación en el aula, de la reconstrucción por escrito de lo ocurrido en clase para poder analizarlo y revisarlo. Y que investigar es publicar (Nemirovsky y Carlino, 1993; Carlino y Santana, 1996; Carlino, 1996).

Ya en Buenos Aires, a cargo de la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, capitalicé la experiencia adquirida en España y me pregunté si, en el nivel superior, acaso podía enseñarse sin hacer trabajar a los alumnos, sólo exponiendo el saber del profesor. Razoné que los principios constructivistas que me habían formado no debían colocarse entre paréntesis al llegar a este nivel educativo. Entonces me puse a diseñar y a probar en las clases universitarias actividades con la lectura y la escritura al servicio de ayudar a aprender los contenidos de la disciplina que comenzaba a enseñar.

Aún no sabía que escribiría este libro. Si bien lo que ocurrió en estos años es la sustancia de las páginas que lo componen, forman su prehistoria. Recién a fin del año 2000, empecé a recolectar mis notas breves, tomadas durante y especialmente antes y después de las clases, y todo el material que había escrito para prepararlas. Tenía abundante documentación propia y de los alumnos, ya que había estado usando y haciendo usar la

escritura copiosamente. Pensé animarme a sistematizar en una primera presentación a congreso la experiencia realizada. Y así fui reconstruyendo con ayuda de esa documentación, una tras otra, las actividades didácticas probadas en clase. Necesitaba fundamentarlas, más de lo que lo habían estado, para comunicarlas a colegas. Me puse a estudiar qué se hacía en varias universidades del mundo con la lectura y escritura de los estudiantes. Encontré un universo desconocido y deslumbrante (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005). Aprendí nuevas propuestas, las adapté a mis clases, las puse a funcionar y las analicé en varias publicaciones que surgieron a partir de entonces.[4]

En aquel momento sí empecé a intuir este libro. Lo imaginé como la recopilación del conjunto de estas publicaciones. Estaba ansiosa pero no estuve lista hasta mitad de 2003. En ese momento, me puse a buscar editorial para presentar el proyecto. Me lo aceptaron pero era sólo un plan de texto. Aunque pensaba basar el libro en media docena de artículos ya escritos, sabía que entramarlos llevaría trabajo y tiempo adicional. Desde entonces han pasado dos años de recurrente escritura, lectura, análisis y reescritura.

Debo decir que publicar este libro responde a la intención de comunicar a otros mi propio recorrido en la enseñanza universitaria. Sin embargo, la labor de escritura no fue llevada a cabo sólo con fines de comunicación, sino de reflexión personal: escribir acerca de lo hecho me ha ayudado a pensar mejor la tarea docente porque *al escribir no sólo relataba sino que descubría.*

[4] El capítulo 1 de este libro contiene una versión modificada del artículo de mi autoría "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", publicado en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, núm. 1, marzo de 2002, pp. 6-14. El capítulo 2 recoge parte de mi artículo "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema", publicado en *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 33, Barcelona, abril de 2003, pp. 43-51, y también contiene la ponencia "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva" presentada en la mesa redonda *La lectura de textos científicos y profesionales*, 6º Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura, Buenos Aires, 2-4 mayo de 2003. El capítulo 3 incluye una versión ampliada de mi artículo "Reescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página", publicado en *Cultura y Educación, Madrid, vol. 15 (1), marzo de 2003, pp. 81-96*; asimismo, integra tres comunicaciones libres: "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo" (presentada en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba), "Enseñar a planifi-

Los capítulos que siguen recogen el análisis sobre mi quehacer docente en la universidad, convertido –con ayuda de la escritura– en un proceso de indagación sobre la práctica.

Lectores previstos

Este libro fue pensado para los profesores y auxiliares docentes de cualquier cátedra de la educación superior universitaria y no universitaria, para los miembros de los consejos de gobierno de las facultades, los que tienen poder de decisión acerca de los planes de estudio y son responsables de organizar la carrera docente y de diseñar acciones de desarrollo profesional para el cuerpo de profesores.

Seguramente será de interés, asimismo, para los educadores de otros niveles, dado que el planteo de incluir la lectura y escritura en cada espacio curricular tiene los mismos fundamentos a lo largo de toda la educación formal.

Aparte de quienes están al frente de la enseñanza, los destinatarios de este libro son los encargados de desarrollar políticas educativas, en especial aquellas que conciernen a la transición entre la educación media y superior, y que buscan activamente promover la retención estudiantil, es decir, las que luchan contra la exclusión social.

---

car y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura" (presentada en las IX Jornadas de Investigación, Buenos Aires, 29-30 de agosto de 2002, organizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires) y "Leer y escribir para presentar una ponencia oral. Enseñándolo a hacer en la universidad" (presentada en el 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2-4 de mayo de 2005). Los editores respectivos han autorizado que incluya en este libro la reformulación de estos trabajos. He contado para ello con la lectura crítica de la Mg. Marta Libedinsky y de mis padres, los Dres. Diana Cantis-Carlino y Ricardo Carlino. Agradezco sus comentarios minuciosos, que sirvieron para "poner a prueba" los capítulos del libro antes de la reescritura final. Las publicaciones originales, lo mismo que la presente obra, son producto de mi labor como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

Capítulo 1
La escritura en el nivel superior

> Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto. (Aitchison, Ivanic y Weldon, 1994.)

Resumen

¿Por qué es preciso enseñar a escribir en los estudios superiores? ¿Acaso los alumnos no debieran llegar sabiendo hacerlo solos? ¿Alcanza con un taller para los ingresantes? ¿Quién tiene que hacerse cargo de la escritura en la universidad? ¿En qué situaciones? En este capítulo abordo estas preguntas partiendo de la idea de que escribir es uno de los "métodos" más poderosos para aprender y que por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes sólo por su cuenta. También me baso en la noción de que cualquier asignatura está conformada –además de por un conjunto de conceptos– por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir; y que estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia. Como muestra de mi labor pedagógica, analizo cuatro situaciones didácticas experimentadas, en las cuales la escritura funcionó como una herramienta para trabajar y retrabajar los conceptos de una asignatura de las ciencias sociales.

Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura

"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 este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) "fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (p. 53):

> La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro –en la secundaria o al entrar en la universidad–. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (Russell, 1990: 55.)

Esta idea de que leer y escribir son habilidades 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 superior 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 domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras (por ejemplo, Di Stefano y Pereira, 2004), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir 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 la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian

en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003).

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los *procesos* de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente *cognitivo* y constata diferencias sustantivas entre las distintas *culturas* escritas, culturas que los de afuera desconocen:

> Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras –o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar–. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones "claves" que los de adentro comparten. (Flower y Higgins, 1991: 1.)

Tal como desarrollo en el capítulo 4, estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia

Existe otra razón aún que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivanic y Weldon (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin re-elaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, 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 el nivel superior 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.

Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta y lo desarrollo al inicio de la introducción, más adelante en este capítulo y en el punto 1 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4. Pero también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

> la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita. (Light, 2001.)

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias 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: 12).[1] Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

En los dos apartados que siguen profundizo la idea de que escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento.

[1] Tal como desarrollo en el punto 6 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4, "discursivo" hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al *uso* del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la *relación* entre el emisor y el receptor, y al *propósito* que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma "desincrustada" respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomo posible.

Pero si la escritura plantea estas *exigencias*, también ofrece *posibilidades* ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede *tomarse tiempo* para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede *planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede *revisarlo*: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana:

> Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas. (Stafford, 1982.)

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos),

> imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. (Sommers, 1980: 385.)

También Linda Flower (1979) concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelizan y denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retó-

rica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se represente las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido).

Para estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo "transformar el conocimiento" logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (Scardamalia y Bereiter, 1985). La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explicita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. Agrupará nociones conexas que previamente aparecían dispersas. Producirá una prosa más ágil (simplificando expresiones, agregando subtítulos, variando estructuras sintácticas...) cuando al releer su texto prevea un lector aburrido con lo escrito. Decidirá podar su trabajo para dar fuerza al núcleo de sus ideas renunciando con dolor a los conceptos que se apartan de éste. Y durante estas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo.

En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible.

Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, no son operaciones universalmente puestas en juego.

Numerosos estudios (véase el cuadro 1) constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir.

En su investigación con profesionales y con alumnos universitarios, Sommers (1982) muestra que la unidad de análisis que perciben los estudiantes cuando revisan sus producciones son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, "existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado" (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo producido con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención inicial. Es decir, no consideran la revisión como una

actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a modificar esta concepción: hemos de *responder* lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

> Nuestros comentarios deberán alentar en los alumnos una revisión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado. (Sommers, 1982: 154.)

Cuando leí por primera vez esta cita, la idea de "caos" me resultó extraña y hasta me disgustó. Dos o tres años más tarde, empecé a entenderla. Toda vez que se escribe comprometidamente para desarrollar un tema y se tolera la incertidumbre de lo todavía no imaginado, pensamiento y lenguaje aparecen confundidos en un aparente desorden que resulta intranquilizador. A veces he querido huir de este caos y rápidamente establecí un texto que no me aportó nada nuevo pero cerró el flanco de lo incierto. Pero otras veces, con una exigente audiencia internalizada, aprendí a permanecer más tiempo en esta fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borrones. En otras ocasiones, cuando mi trabajo había tomado forma, a pesar de revisarlo y revisarlo, no podía ver más figura que la de lo ya escrito y sólo pude reformularlo para optimizar su sustancia al recibir los comentarios de algún colega conocido. Lo mismo me suele pasar cuando envío a publicar un artículo a una revista de investigación y los árbitros anónimos me sugieren revisar algunas partes: al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre, después de realizada, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quien me forzó a volver a abrir mis ideas. Tener un texto desarmado, maleable, sujeto a cambios grandes, es angustiante. Siempre dudo acerca de si saldrá algo bueno después de tanto trabajo. Entonces sí llega el descubrimiento de lo que no estaba antes, alguna idea fértil en la que lo mismo ya no es igual, las conexiones entre pensamientos se han extendido. Creo que Sommers emplea el término *caos* para referirse a esta indefinición que permite el surgimiento de lo novedoso. Y propone retroalimentar con comentarios del docente la escritura de los estudiantes, comentarios que no se centren en la superficie sino en las ideas detrás del texto.

También Hjortshoj (2001a) aborda esta cuestión empleando una metáfora iluminadora, que apunta a la prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, responsable del Programa Escribir en las Especializaciones, señala que:

> Desde la perspectiva del que escribe, todo texto "fragua" en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar las materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia. El cuadro 1 explica por qué la mayoría de los estudiantes no saben qué ni cómo revisar en los textos que escriben.

Cuadro 1. Por qué es necesario enseñar a revisar lo escrito

Revisar lo escrito no es un procedimiento evidente: es preciso que el docente lo saque a la luz

Cuando los estudiantes hacen un borrador para escribir un texto, no suelen realizar cambios importantes en el pasaje del primero al segundo. Las investigaciones de Jackson *et al.* (1998), Lehr (1995), Schriver (1990), Sommers (1980) y Wallace y Hayes (1991) señalan que los alumnos universitarios, al revisar por su cuenta los textos que producen, tienden a centrarse sólo en aspectos locales (puntuales y acotados) y los retocan de forma superficial.

Propongo entender esta dificultad como un obstáculo epistémico, propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender a revisar. En efecto, los procedimientos de revisión, aquello que en este caso ha de aprenderse, no son prácticas sociales transparentes. Por un lado, las revisiones hechas a los textos no dejan huellas, es decir, los escritos finales no guardan su historia, no revelan en qué medida han sido revisados y cambiados. Por otro lado, el quehacer cognitivo de quien revisa también aparece encubierto y es difícil de interpretar. Así, cuando en una rara circunstancia tenemos ocasión de observar a alguien que revisa su texto manuscrito, sólo logramos ver que lo lee, tacha, reescribe y, eventualmente, señala alguna transposición. Resulta opaco mirar a través de las marcas gráficas que deja. No es posible descubrir cuáles son sus unidades de análisis y cuáles los niveles textuales involucrados. Tampoco puede vislumbrarse la reflexión que lleva a querer modificarlo. Si al revisar quien lo hace tiene en cuenta a su audiencia, esto pasa por completo desapercibido para un eventual espectador. En mayor medida, todo se vuelve oscuro cuando el que revisa utiliza el monitor de su computadora: tal vez pasa más tiempo releyendo su texto que cuando lo redacta, pero poco más puede notarse de distinto. Por tanto, qué se revisa y cómo se lleva a cabo no es un hecho evidente.

Existen dos razones más que explicarían las dificultades para revisar y modificar los textos de forma sustantiva y global. En primer lugar, resulta

continúa

continuación

más fácil considerar las partes antes que el escrito como un todo. Esto ocurre porque el todo no sólo incluye las partes sino que está constituido por sus relaciones mutuas (en muchos casos, tácitas), y atender a esta estructura de conjunto implica situarse en un plano de análisis superior. En segundo lugar, existe una tradición escolar de corregir linealmente los textos de los alumnos. Siguiendo el orden en que van leyendo, los profesores consignan los errores ortográficos y gramaticales, y a veces algún contenido disciplinar confuso. En consecuencia, los alumnos están expuestos con frecuencia a modelos implícitos de detección de problemas locales de los textos: raramente se les hacen observaciones globales (en cuanto al sentido y organización del escrito).

El conjunto de estas razones (la invisibilidad de las revisiones presentes en un texto, la opacidad del saber-hacer de quien revisa, la tendencia a centrarse en las partes en vez del todo y la tradición pedagógica de corregir línea a línea) dan cuenta de un punto de partida que es necesario comenzar a revertir. Los alumnos necesitan un docente que los ayude a desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente.

Pero hay un motivo adicional que fundamenta que los docentes enseñemos a revisar lo que redactan los alumnos. Revisar sustantivamente un escrito (revisar su contenido, estructura y efecto en el lector) no es sólo una operación cognitiva sino que forma parte de una determinada práctica social de producción de textos. Ésta se realiza únicamente en ciertas comunidades que usan la escritura con fines específicos. No todos los que escriben revisan como se revisa en el mundo académico. Corresponde a la universidad enseñar las prácticas de escritura y pensamiento propias de este ámbito.

Situaciones de escritura experimentadas

La materia Teorías del Aprendizaje, dependiente de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, estuvo a mi cargo durante seis años.[2] Cuando en 1997 asumí la cátedra, decidí multiplicar e incluir –dentro de su currículum explícito– 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 lo que sigue, abordaré cuatro actividades que puse a funcionar: 1) elaboración rotativa de síntesis de clase, 2) tutorías para escritos grupales, 3) preparación del examen y 4) respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía. Estas situaciones comparten el principio de recursividad (véase el punto 2 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4): requieren volver sobre lo escrito y sobre el pensamiento que por su intermedio se ha construido. También tienen en común el hecho de incluir 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 para facilitar la tarea del lector.[3]

Elaboración rotativa de síntesis de clase

En una clase de cuatro horas ocurren muchas cosas. Una parte puede estar dedicada al trabajo individual, en parejas y/o en equipos de estudiantes, a partir de consignas elaboradas por el profesor. Otra parte corresponde a su exposición "teórica"; con ella, el docente se propone ayudar a los alumnos a elaborar los temas de la materia: introducirá conceptos, retomará nociones que la bibliografía desarrolla, las explicará, aclarará inquietudes de los estudiantes, promoverá la vinculación de ideas, responderá y formulará preguntas,

[2] Las clases, semanales, eran teórico-prácticas y duraban 4 horas, con un intervalo en el medio. Para cursar esta licenciatura, los alumnos debían ser profesores de física, química, matemática o biología, egresados de institutos de formación docente con carreras de 4 años de duración. Ejercían la docencia en escuelas medias, en terciarios y en EGB 3. Su edad oscilaba entre 25 y 45 años. Algunos tenían más de 20 años de experiencia docente.

[3] Para otras propuestas de escritura, véanse también los capítulos 2 y 3 de este libro. Prácticamente en todas las situaciones de enseñanza y evaluación que he puesto a prueba, lectura y escritura se interconectan.

hará referencia a asuntos abordados 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 porción importante del aprendizaje de los alumnos consiste en reconstruir el tópico de la clase: darse cuenta de cuál fue el tema y las ideas centrales que se trabajaron. Este proceso involucra inferencias, generalizaciones y el establecimiento de una jerarquía entre las nociones tratadas. La tarea de escritura que propongo pone en primer plano esta actividad y resulta en consonancia con la idea de que no hay quien oriente mejor a escribir la síntesis de una clase que el docente que la ha impartido:

> Tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura, que puedan ser enseñadas por expertos ajenos a ella, ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello sobre lo que se toma nota, es decir, de la materia. (Biggs, en: Chalmers y Fuller, 1996: VIII.)

Decidir qué fue lo más importante

La actividad consiste en que, cada semana, una pareja de alumnos registra el desarrollo de la clase; luego, en sus casas selecciona los conceptos más importantes y lleva para repartir a los compañeros fotocopias con una exposición sintética –de una a dos carillas– sobre lo tratado en la clase previa. 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 de recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior. Pero no se da por concluido el texto sino que, en forma colectiva, hacemos comentarios que permitan mejorarlo. Mis intervenciones como profesora se centran en detectar las dificultades de comprensión del tema abordado en la clase anterior. Así, cuando en el escrito hay conceptos confusos o erróneos (lo que ocurre casi siempre, como es esperable en un grupo que está aprendiendo), aprovecho para señalarlos, reexplicarlos y sugerir reformulaciones en el texto que se está discutiendo. En general, estas ideas confusas casi siempre están mezcladas con formas oscuras o imprecisas de expresión. Es decir, la lectura de las síntesis de clase permite rever y reelaborar su contenido junto con su formulación escrita.

Para no volver rutinaria la actividad, después de varias sesiones en el aula, el análisis de las síntesis es realizado domiciliariamente, a fin de que alumnos y profesor 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, yo misma tomo nota de la primera y segunda clase y, en la tercera, llevo y reparto copias de mis registros, uno con forma narrativa y el otro, expositiva.[4] Los leemos y analizamos para reflexionar sobre la diferencia entre narrar y exponer, sobre las diversas funciones de la escritura (mnémica, comunicativa y epistémica) y sobre el currículo en espiral que esta tarea favorece, ya que requiere volver a trabajar los mismos contenidos. De este modo, presento la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar/sintetizar las restantes clases. Mi participación como primera "sintetizadora" ofrece un modelo de texto y crea las condiciones para que los alumnos se comprometan con la tarea tanto como la docente. Acordamos que de allí en adelante se realizarán síntesis con predominancia expositiva, porque ésta es la trama discursiva que sirve para poner en primer plano los contenidos trabajados (a diferencia de las síntesis narrativas, que destacan quién dijo qué cuándo). Al final del capítulo, en los apéndices, muestro las dos primeras síntesis realizadas por mí y la elaborada por una pareja de alumnos en la séptima clase.

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 experimenten una instancia de revisión colectiva de un texto como modelo procedimental para poder transferirla a otras situaciones, que tomen conciencia de los niveles textuales involucrados en los criterios de corrección del

[4] Como puede notarse en el apéndice I, al final del capítulo, la síntesis *narrativa* pone en primer plano las intervenciones de los participantes y estructura las ideas en forma de relato acerca de quién dijo qué a lo largo de la clase. Los apéndices II y III, en cambio, muestran síntesis que son predominantemente *expositivas* porque realzan las ideas trabajadas por sobre quienes las aportaron y se organizan según la lógica de estas ideas más que de acuerdo con un eje temporal que destaque la secuencia con las intervenciones de cada uno.

docente. Por último, la actividad pretende que las dificultades de comprensión aparezcan como algo esperado y no reprochable, y que haya oportunidad de que los conceptos que presentaron dificultad sean explicados nuevamente.

Como tarea de *escritura*, la actividad pone en primer plano la *planificación* del texto. La limitación de espacio obliga a quienes hacen la síntesis a seleccionar y organizar cuidadosamente los contenidos reflejados, lo que implica determinar la jerarquía relativa de los conceptos que se trabajaron en clase. Cuando la síntesis es leída, la operación que el conjunto de alumnos pone en práctica es la *revisión*. Ésta se realiza a diversos niveles textuales (según el foco problemático del texto producido). En virtud de esta revisión, los autores de la síntesis reciben comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito. De hecho, es ésta una de las pocas situaciones de escritura dentro del contexto educativo en donde el destinatario no es sólo el docente o el mismo alumno sino lectores auténticos. Quienes escriben las síntesis manifiestan que, en muchos casos, han debido (re)leer la bibliografía para entender mejor lo trabajado en clase y dejar plasmada en su síntesis una idea más comprensible para los lectores (y para sí mismos). La revisión colectiva realizada sirve de modelo y de práctica guiada que entrena para la escritura (o reescritura) del examen real. Los estudiantes que voluntariamente hacen las síntesis manifiestan que aprenden mucho: a escribir y a entender los contenidos. Incluso un alumno –a su vez profesor de física de una escuela media–, entusiasmado con esta experiencia, se propuso trasladarla a su aula para "desentumecer" a los colegiales.

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.

Señalo a continuación una serie de dilemas relativos a esta actividad, que deben ser objeto de análisis y decisión por parte del docente que desee llevarla a cabo:

- No puedo omitir que esta tarea emplea tiempo de las clases, en el que no se avanza con nuevos temas. Pero también he de expresar que, sin duda, es una labor que invita a tomar en serio los contenidos centrales de lo expuesto por el docente.
- Dado que las revisiones pueden hacerse demasiado largas si son exhaustivas, es función del profesor determinar el foco de análisis de cada síntesis, para acotar y centrar su revisión.
- Elaborar las síntesis resulta muy laborioso; por ello, no todos los alumnos desean involucrarse en la escritura, aunque quienes lo hacen lo agradecen.
- Como docente, tengo que dedicar un tiempo considerable al inicio de curso para escribir los dos primeros registros; pero si prescindo de ello, privo a los alumnos de modelos necesarios y resto en ellos compromiso con la tarea.

A continuación, analizo otra de las tareas de escritura planteadas en mis clases.

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 una entidad textual claramente definida. 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, 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, al tiempo más amplio que los docentes otorgan para que sea elaborada, y porque se permite consultar bibliografía mientras se prepara. En el cuadro 2 delineo las características de una monografía listando qué contenidos suelen incluirse en cada parte y qué funciones cumplen éstas.

Cuadro 2. Lo que una monografía suele ser

¿Qué es una monografía?

Cuando hablamos de "monografía" daría la impresión de que nos referimos a una única clase de texto. Sin embargo, la realidad es que los profesores se representan este escrito de maneras muy diversas y los alumnos manifiestan que no saben realmente qué es (Ciapuscio, 2000). Pareciera entonces que el término sólo designa en todos los casos un trabajo escrito para ser evaluado, de variable extensión, que debe realizarse consultando fuentes, y fuera del tiempo reducido y del espacio controlado de la clase. Más allá de esto, no resulta posible indicar qué *es* una monografía sino sólo señalar qué *puede* ser. Serán las cátedras las que, según sus intereses disciplinares y didácticos, habrán de precisar el significado de "monografía" que emplean al evaluar a los estudiantes.

Aunque en algunos contextos la noción de monografía se usa en sentido amplio (incluyendo trabajos de investigación empírica y análisis de experiencias prácticas), su significado más extendido se refiere al análisis bibliográfico. Esta acepción es la considerada en el presente cuadro.

Estructuralmente, hay cierta unanimidad en pensar una monografía compuesta de *introducción, desarrollo, conclusiones* y *referencias bibliográficas*; el problema surge cuando los alumnos tratan de entender qué han de escribir en cada una de estas partes. La incertidumbre se incrementa con relación al *desarrollo*, ya que distintas disciplinas y también diferentes equipos de cátedra esperan que los estudiantes hagan en esta sección algo particular con el conocimiento que se trabaja en las materias (Gallardo, 2005). Paradójicamente, los instructivos que tratan sobre cómo elaborar una monografía son más precisos en lo que respecta a la *introducción* y a las *conclusiones*, que al *desarrollo*. Para los alumnos, esto constituye una fuente de dificultad, porque no disponen de criterios para saber qué hacer en el cuerpo de la monografía con el conocimiento estudiado ni cómo escribir sobre éste.

Resulta útil indicar a los estudiantes lo que deben *hacer* con el lenguaje al escribir una monografía. Ésta demanda alternar entre dos posiciones enunciativas: la exposición y la argumentación (Arnoux *et al.*, 2002). Es decir, al redactar la monografía hay que exponer y hay que argumentar. Se expone al explicar qué han dicho los autores consultados y se argumenta cuando se defiende la tesis del escrito (postura/idea/

continúa

continuación

afirmación/respuesta al interrogante que da origen al trabajo) basándose en razones extraídas del análisis de lo leído.

En la siguiente tabla, indico las funciones y "segmentos textuales" que suelen tener las distintas partes de las monografías, a veces alternativamente.* Cada profesor podrá pensar otros. Lo importante es hacerlos explícitos frente a los alumnos y, si es posible, mostrar y analizar en clase una monografía modelo, es decir, un trabajo escrito que reúna las características esperadas.

Partes de la monografía	**Función principal**	**Segmentos textuales posibles (formulados como instrucciones para saber qué hacer)**
Introducción	Ubicar al lector en lo que está por leer	• Anunciar el objetivo del trabajo presentando el tema. • Precisar el problema en forma de interrogante al que la monografía dará respuesta. • Indicar el corpus de análisis, es decir, las fuentes (bibliográficas y de otro tipo) que servirán para abordar la cuestión planteada, justificando su selección. • Anticipar la idea central (la respuesta al interrogante planteado, la postura o afirmación principal –denominada tesis–) que se fundamentará en el *desarrollo*. • Prever la estructura del trabajo, es decir, el orden de los subtemas que se tratarán.
Desarrollo	Sostener una idea a partir del análisis de un conjunto de textos	• Pasar revista a un conjunto de materiales bibliográficos sobre un tema, no sólo resumiendo lo que dicen sino estableciendo relaciones entre sí; el producto de estas relaciones debería poder sintetizarse en una afirmación o tesis acerca del tema y/o de los autores consultados. • Argumentar a favor de una tesis, dando razones basadas en la bibliografía consultada; esta argumentación puede consistir en varios subargumentos, ligados entre sí, en los que se

* Me baso en Alazraki *et al.* (2003), Arnoux *et al.* (2002), Ciapuscio (2000), Chalmers y Fuller (1996), Chanock (2002) y Coffin *et al.* (2003).

continúa

continuación

		evalúen las "pruebas" (bibliográficas) para sostenerlos y también puede incluir la presentación, evaluación y refutación de potenciales contraargumentos. • Analizar la bibliografía, construir una pregunta propia que emerja de esta lectura y responderla a partir de lo leído. • Responder las preguntas dadas por el docente poniendo en relación los distintos textos consultados. • Examinar un problema y tomar partido a la luz de la bibliografía sobre el tema. • En todos los casos anteriores, mostrar al lector el razonamiento que lleva a sostener la postura (= tesis, afirmación o respuesta) asumida, razonamiento fundado en lo que se ha leído, para lo cual han de incluirse las referencias de los textos que se mencionan, señalar qué dicen los autores sobre el problema o interrogante que se discute, comparar entre sí sus ideas (indicar semejanzas y diferencias), valorar el aporte de cada texto, enunciar y fundamentar la tesis defendida frente al problema tratado en la monografía, pudiendo incluir algún ejemplo o caso que la ilustre, o alguna analogía con otro fenómeno.
Conclusiones	Crear sensación de "cierre", de trabajo acabado	• Sintetizar la tesis o idea central de la monografía y el argumento principal en que se fundamenta. • Evaluar lo planteado anteriormente señalando alcances y limitaciones. • Extraer implicaciones o elaborar nuevos interrogantes.
Referencias bibliográficas	Mostrar las fuentes	• Listar la bibliografía consultada, ordenada alfabéticamente por el apellido del autor y siguiendo alguna de las convenciones existentes, según se especifique.

continúa

continuación

En conclusión, una monografía puede ser muchas cosas. Pero los alumnos han de saber qué es lo que su profesor espera que sea. No demos por sobreentendido que ellos entienden qué hacer cuando les pedimos una monografía. Especifiquemos el significado de lo que exigimos, no para coartar la "libertad" de los alumnos (podemos precisar distintas opciones) sino para liberarlos de su desorientación.

Por último, un consejo sobre el proceso de escritura, para los alumnos que leen y leen y se aterran luego frente a la página en blanco cuando se acerca la fecha de entrega:

> ¿Pospones el escribir hasta haber leído toda la bibliografía? ¿Y luego hay demasiado sobre lo que tratar y es preciso entregar el trabajo mañana? En vez de hacer eso, párate entre texto y texto y escribe un párrafo acerca de cómo se relaciona lo leído con la pregunta sobre la que estás trabajando. Así, tendrás algo sobre el papel y podrás notar en qué es similar y distinto el texto siguiente, qué agrega o qué cuestiona. Cuando luego tengas que redactar el trabajo, tendrás ya pensado un gran trecho. (Chanock, 2002: 32.)

La actividad de escritura-discusión-y-reescritura que relato a continuación tiene por objetivo 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 la evaluación, en la cual los alumnos escriben y reciben una nota numérica (y a veces algún comentario) recién *al final* del proceso, práctica que Leki (1990, en: 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, propongo que los alumnos escriban una revisión de la bibliografía en grupos de tres. Como parte de la consigna de escritura, les entrego por escrito las pautas de elaboración y los criterios con los que corregiré. Pero –a diferencia de la situación más usual– antes de entregar la versión final, el grupo se reúne conmigo en dos ocasiones, durante unos veinte minutos, para discutir sus borradores. Durante las tutorías, funciono 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, presento la escritura de estas monografías como una *tarea de simulación* o ensayo: los estudiantes producirán el 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 doble contexto retórico (la simulación de la tesis, la evaluación real). Explico que sus producciones serán el instrumento con el que, en tanto docente, evaluaré la comprensión de los contenidos trabajados en la asignatura pero que el proceso de escritura les servirá a ellos 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 mi labor como profesora es ayudarles 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. Para ello, les formulo preguntas, les propongo explicitar el plan textual, y señalo la necesidad de planificar qué ideas serán el eje del trabajo y cómo se las organizará. En el segundo encuentro, hojeo el borrador producido, pido a sus autores definir el principal problema de escritura que enfrentan, y hago sugerencias concomitantes, aunque mis intervenciones nunca pierden de vista la selección, jerarquización y organización de los conceptos por incluir. Remarco la necesidad de crear un texto autónomo de la consigna y de ellos como productores, ya que –enseño– el lector debe poder reconstruir el pensamiento del autor en ausencia de éste, a través de las pistas dejadas en el texto. Señalo problemas de progresión temática[5] que hacen a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisan ser superados con conectores, con oraciones transicionales, con subtítulos, con reposicionamientos o con la supresión de las nociones disruptivas), cuestiono la pertinencia de ciertas partes en relación

[5] La "progresión temática" es la forma que un texto va articulando una idea a continuación de la otra, es decir, el modo en que una información nueva se relaciona con otra información dada previamente en el texto. Es cómo progresa el desarrollo del tema tratado; la manera por la cual se hace avanzar lo que el texto dice; el encadenamiento de los conceptos que se van presentando a lo largo del texto.

con el todo, propongo reubicar algunas nociones, sugiero podar otras que debilitan el texto, enseño a utilizar el párrafo como unidad temática, etcétera.

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 (véase el capítulo 3, en donde desarrollo esta idea). De hecho, como docente, comparto con los alumnos mi propia experiencia en escribir y manifiesto que yo misma sigo 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. Otro objetivo de esta tarea es ofrecer a los alumnos orientación sobre lo que se espera de ellos a medida que van produciendo, escribiendo y enfrentando los inevitables problemas, y no sólo al inicio (cuando todavía no imaginan las dificultades) o al final (cuando "la suerte ya está echada").

¿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 situación didáctica son las clases superpobladas y las cargas horarias tan estrechas de buena parte de los profesores. Sin embargo, considero sustancial la diferencia entre esta propuesta y la costumbre de solicitar una monografía como evaluación (grupal o individual) sin ofrecer orientación durante el proceso. En mi experiencia, los trabajos iniciales que suelen entregar los alumnos presentan múltiples problemas y la disyuntiva entre aprobarlos sin tenerlos en cuenta o reprobarlos me resulta insoluble. Por ello, sólo propongo 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.

Preparación del examen

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.

Lista de preguntas, criterios de corrección y ensayo de examen

Sobre el examen empezamos a trabajar temprano en el cuatrimestre. En el transcurso de las actividades semanales de "elaboración rotativa de síntesis de clase" y "respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía" (analizadas en este capítulo), los alumnos pueden notar qué tipo de cosas observo como docente al corregir un escrito. Además, un par de semanas antes de la evaluación, los estudiantes reciben una lista amplia de preguntas potenciales (alrededor de treinta), 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 (véase el capítulo 2). 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, planteo realizar un "simulacro" de examen: los alumnos responden por escrito una de estas preguntas, en las mismas condiciones (extensión, tiempo, trabajo individual) en que deberán hacerlo para el examen real. En esta ocasión no son calificados. La considero 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, examino algunas de ellas y selecciono las que contienen dificultades comunes o las que ejemplifican virtudes o defectos dignos de comentar. Frente al grupo de alumnos leo estas respuestas seleccionadas y propongo analizarlas, como si revisáramos un texto para mejorarlo, en lo que hace a su contenido y a su forma. En el pizarrón vamos construyendo colectivamente el plan de texto de la respuesta ideal, es decir, esbozamos los contenidos y la estructura que debería tener. Entonces indico a los alumnos que calificaré los exámenes reales la semana posterior teniendo presentes los criterios que mostré en acto durante esa revisión colectiva. Para finalizar, entrego por escrito las pautas de corrección que tendré en cuenta al evaluar y un modelo de respuesta ideal; los estudiantes los leen, plantean sus dudas, y yo las aclaro.

El objetivo de dar por anticipado un conjunto de preguntas, de las cuales también 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 treinta 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, lo planteo "a libro cerrado". Lo que sí usarán es el conocimiento que la lectura, la escritura y el comentario de compañeros ayudaron a elaborar.

Por su parte, la situación de "simulacro" 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.[6] Esto repercute en la selección de contenidos y en la organización textual que se planifique. El simulacro ayuda a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y 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 positivamente esta actividad. Estudiar para un ensayo de examen a partir de una lista de preguntas, ponerse en situación de

[6] Atienza y López (1996) ponen de manifiesto que las situaciones evaluativas no obedecen al "principio de cooperación" (Grice, 1975) generalmente dado por supuesto en los intercambios comunicativos: en estos, el emisor evita dar más información que la necesaria para que el destinatario lo entienda, ya que sabe que éste completará con su propio conocimiento lo que el primero puede dar por sobreentendido. Esta "máxima de cantidad" no rige para las situaciones evaluativas, ya que el propósito de éstas es certificar si el alumno ha adquirido tales conocimientos y no comprender lo que expone en un examen. Sin embargo, dado que los alumnos suelen manejarse con esta máxima, es conveniente que el docente explicite que no se aplica al caso de la evaluación y enseñe cómo escribir sin atenerse a ella.

redactar una respuesta según restricciones de tiempo y longitud, obtener comentarios sobre los textos producidos, observar en acto los criterios de calificación del docente y disponer por anticipado de las preguntas del examen, de las pautas de corrección y de 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 los criterios con los que corregirá su profesor, pero también puede favorecer que considere el punto de vista del lector cuando escribe para otros. Por último, el docente 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.

Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía

Tal como analizo en el capítulo siguiente, al igual que escribir, leer en el nivel superior no es algo que pueda darse por sentado. Hay formas y formas de abordar y entender un texto, y los modos de lectura propios de la educación superior implican categorías de análisis que no tienen adquiridas los ingresantes. Para ayudarlos a desarrollarlas, los docentes podemos intervenir guiando la lectura. Pero también necesitamos conocer qué entienden "mal" los alumnos, es decir, en qué se aleja su comprensión de los límites que plantea el texto y de lo que esperamos nosotros como conocedores de la disciplina en la cual ellos son recién llegados. Los profesores precisamos que las interpretaciones divergentes de los estudiantes salgan a la luz. Sólo de este modo podremos señalarlas, volver a explicar y ayudar a encontrar en los textos lo que los alumnos no han hallado por su cuenta. Una ocasión privilegiada para enterarnos de qué comprenden los estudiantes cuando leen es hacer que escriban acerca de lo estudiado en los libros. Además, proponerles escribir sobre lo leído contribuye a que incrementen su actividad cognitiva sobre el texto, es decir, les exige armar una interpretación coherente, poner en relación lo que la bibliografía dice con lo que ellos piensan y también les exige darse cuenta de qué entienden y qué no. Esto es lo que constatan los estudios sobre las universidades que han incluido la escritura en todas las materias, y lo que expresa un alumno proveniente de ellas:

> Cuando uno lee algo, está bien, parece que lo entendieras. Pero cuando tienes que escribir sobre eso, realmente necesitas pensarlo de nuevo. Tienes que organizar tus pensamientos, darles un orden [...]. Escribir te fuerza a pensar más agudamente, a ser más analítico. (Alumno de la Universidad de Hawaii, en: Hilgers *et al.*, 1999: 343.)

Escribir para entender

Hace varios años, cuando era ayudante de cátedra, implementé un sistema que incrementó mucho la participación de los alumnos en clase.[7] Simplemente los "obligué" a leer. El dispositivo ideado parte de la comprobación de que los estudiantes se animan a intervenir en clase cuando entienden algo acerca de lo que se está trabajando, lo cual suele ocurrir sólo si tienen leída la bibliografía en donde aparecen las nociones que el docente expone. El procedimiento para lograrlo es sencillo, pero requiere cierta organización: los estudiantes necesitan saber qué textos serán abordados clase a clase y entonces es preciso proveerles un programa de la materia que funcione como cronograma de trabajo. También hay que guiarlos dentro de ese documento y es tarea del docente recurrir al programa al final de cada clase para señalarles qué bibliografía tendrán que llevar analizada la clase siguiente y en relación con qué contenidos curriculares de los que figuran allí. Sin embargo, para fomentar la lectura de los textos, no alcanza con esta indicación. Se precisa que *el docente:* a) provea unas tres preguntas por texto que apunten a lo que los estudiantes no pueden dejar de entender (es decir, que dirija la atención hacia las ideas más importantes de la bibliografía según la óptica del programa de la materia), b) exija como obligatorio que los alumnos respondan por escrito dos de las preguntas (en 8-12 renglones cada una), y solicite que sus respuestas sean entregadas al inicio de la clase en la cual se vayan a discutir/explicar los textos leídos, c) se comprometa a leer, de una semana a otra, una muestra (cuatro, cinco) de estas respuestas y a hacerles observaciones y d) al inicio de la clase siguiente comente las respuestas que ha leído,

[7] La materia en la cual puse a funcionar esta propuesta es una asignatura de primer año (Psicología y Epistemología Genética, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires). Agradezco la formación recibida de los profesores (J. Antonio Castorina, Alicia Lenzi y Ana María Kaufman), y también de los compañeros auxiliares, cuando en las reuniones semanales de cátedra hacían lugar –además de al estudio de la disciplina– a la reflexión sobre nuestra tarea docente.

señale las dificultades de comprensión más frecuentes y vuelva a explicar los temas que presentaron mayor dificultad (temas tratados en la clase previa y en la bibliografía sobre la cual los alumnos han escrito sus respuestas).

Con este sistema casi todos llevan los textos leídos a la clase en la que se discuten y desarrollan. Aunque saben que yo no analizaré las respuestas de todos (pero suponen que controlaré que cada uno me las haya entregado), esperan que mis comentarios al comienzo de la clase siguiente sirvan en forma general, ya que las dificultades para entender la bibliografía son recurrentes.

Semana a semana, antes de realizar un comentario sobre las respuestas recibidas la clase previa, leo en voz alta un par de ellas sin mencionar a su autor y planteo discutir su contenido; también sugiero comentar entre todos la forma de expresión (si se entiende lo que se dice o si se podría decir mejor). Mi intención es que los alumnos vayan poniéndose en el rol de correctores de sus propias producciones. Ahora bien, ¿qué tipo de observaciones a sus respuestas realizo por mi parte? Aunque abunden los problemas, intento ayudar a analizar respuestas tanto buenas como malas. Y esto en lo que atañe a la comprensión de los contenidos y a la forma en que están expresados (en realidad, estos dos aspectos suelen aparecer imbricados). Es decir, por un lado, leo en voz alta para el grupo una buena respuesta y la valoro porque muestra que su autor ha entendido lo fundamental del concepto tratado en la bibliografía. O bien, pondero la forma escrita porque resulta "considerada" con quien lee: la respuesta está bien organizada, apunta hacia lo que se pregunta y explica lo que se solicita. Por otro lado, también leo en voz alta respuestas con problemas: señalo errores de comprensión y explico de nuevo la noción que está en juego (para lo cual, a veces releo para todos aquella parte del texto que se ha entendido de forma diferente a cómo pretende la cátedra). Además, en algunos casos, muestro cuándo una respuesta da por supuesto un saber que el lector-docente efectivamente tiene, pero que los alumnos, al ser evaluados, no podrán dejar sin explicitar. De este modo, hago manifiesto "el contrato" de la evaluación escrita, en la cual el alumno que escribe no puede esperar que su docente colabore para entenderlo, sino que ha de mostrarle que domina el tema sobre el que se le pregunta (tal como explico en la sexta nota al pie de este capítulo). En muchas ocasiones, en conjunto (oralmente o sobre el pizarrón), reformulamos la respuesta inicial para ajustarla a los parámetros de lo que sería una mejor respuesta en términos de su contenido y de su formulación discursiva.

¿Qué dicen los alumnos de esta situación didáctica que llevamos a cabo a lo largo de todo el cuatrimestre? Manifiestan que lo que en un principio es una obligación luego se convierte para ellos en la costumbre de ir leyendo clase a clase. Y agradecen la posibilidad de que su docente lea lo que ellos van entendiendo, retome las dificultades, vuelva a explicar y muestre en acto sus criterios de corrección. Pero, principalmente, reconocen dos hechos: que escribir sobre lo leído favorece estudiar de otro modo –les exige darse cuenta de qué entienden y qué no–, y también advierten la diferencia que emerge con respecto a otras asignaturas después de varias clases y con ocasión de los exámenes parciales: en ellas la bibliografía sin leer se les ha acumulado; en cambio, con este sistema, ya se han asomado a los textos de la asignatura y sienten que estudiar será volver a leer materiales con los que al menos están familiarizados.

Semejanzas entre las cuatro situaciones de escritura

La elaboración rotativa de síntesis de clase, las tutorías para escritos grupales, el ensayo de examen a través de un "simulacro" y la escritura de respuestas sobre lo leído, están concebidos como situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de escribir en una materia que aún no dominan. La naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética 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 cuatro situaciones descritas arriba comparten el objetivo de volver necesaria la revisión de la escritura, no sólo en cuanto a la ortografía y la morfosintaxis, sino en el nivel de las ideas y de su organización discursiva. Las cuatro proporcionan la oportunidad de compartir con otros el rol de lector-revisor. Las cuatro permiten revisar pensamiento y lenguaje juntos, como una forma de irse acercando progresivamente a los conceptos y a la escritura de la disciplina. En el cuadro 1 se muestra la necesidad que tienen los universitarios de que sus docentes hagan visibles las prácticas de revisión: que les enseñen qué mirar en un escrito y cómo cambiarlo si se juzga inadecuado. En este sentido, las actividades de escritura relatadas muestran a una profesora que retroalimenta las primeras versiones de un texto y ayuda a sus autores a reconceptualizar el contenido. Y, como señalan dos docentes austra-

lianas, "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).

Las tareas académicas analizadas en este capítulo también se asemejan en que forman parte de una "conversación" entre alumnos y docente, un diálogo que ayuda a los recién llegados a aprender las formas de estructurar por escrito los conocimientos de una disciplina según los cánones de la comunidad que la practica. Pienso que estas situaciones podrían ser ejemplo de la necesidad que tienen los alumnos de aprender a escribir (y a pensar) "en el idioma" de las disciplinas que estudian, con ayuda de interlocutores que lo dominan, tal como es planteado por Chanock:

> El lenguaje se adquiere a través del diálogo (Vigotsky, 1979), y nuestros enunciados, inclusive los pensamientos silenciosos, están moldeados por la experiencia de la *conversación*. Para desarrollar una voz académica, los estudiantes necesitan oportunidades de *ponerla a prueba con un interlocutor fluido y preferentemente no amenazante*. (Chanock, 2000: 2; énfasis mío.)

En el apartado siguiente, por el contrario, abordo las razones que suelen esgrimir los conocedores de las disciplinas para *no* realizar algo semejante.

¿Por qué habríamos de no *ocuparnos de la escritura en cada materia?*

Cuatro argumentos conozco que explican por qué muchos docentes todavía no se ocupan de la escritura de sus estudiantes: a) nunca se han puesto a pensar en la conveniencia de hacerlo, b) no saben cómo ya que no son especialistas, c) piensan que si lo hacen coartan la libertad y autonomía de los universitarios y d) temen por el tiempo que tomaría.

Para los profesores que se acercan a la explicación a), este capítulo es en sí un contraargumento. Hay al menos dos razones que justifican empezar a hacerse cargo de la escritura en el nivel superior: el hecho de que existan modos de escritura propios de cada disciplina, que sólo un conocedor de ella puede transmitir, y el hecho de que escribir sea uno de los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier materia. Las cuatro actividades de

escritura propuestas son también un primer abanico de posibilidades sobre cómo empezar.

A quienes se aproximan a la objeción b), puedo asegurarles dos cosas. Por un lado, que los especialistas en escritura tampoco conocen cómo se escriben los contenidos de cada campo disciplinar, dado que hay algunas convenciones (en donde confluyen pensamiento y lenguaje) que sólo los expertos en esas disciplinas manejan. Por otro lado, los especialistas en escritura no dominan las materias acerca de las que los estudiantes han de escribir y les resultaría difícil orientar el pensamiento a través de lo escrito de un contenido con el cual no están familiarizados. De todos modos, los especialistas en escritura tienen mucho que enseñarnos a los docentes del resto de las asignaturas, pero somos nosotros los que hemos de saber formularles las preguntas adecuadas para que sus respuestas sean útiles a nuestros alumnos.[8]

La idea c) se desvanece, a mi juicio, si consideramos que nadie es libre cuando está desorientado y si tenemos en cuenta que tampoco puede ser autónomo si desconoce las reglas de juego. La creatividad, ese bien amenazado para algunos cuando sugiero guiar la escritura a través de pautas claras, no suele ocurrir sino cuando hay un marco de certidumbre en donde sentirse seguro. A su vez, la independencia no puede decretarse por maduración biológica ni se ha de concebir como punto de partida. Por el contrario, resulta un punto de llegada relativo a la familiarización con las expectativas que cada comunidad discursiva alberga sobre sus miembros ya formados; los universitarios, en cambio, son principiantes y necesitan aprender de sus docentes los modos de pensamiento propios de una disciplina, y es a través de la escritura como es posible guiarlos hacia ellos.

Por último, creo conveniente subdividir la objeción de quienes asumen la postura d). Hacerse cargo de la escritura de los alumnos lleva tiempo, tiempo que se resta a la transmisión de algunos temas de la disciplina, por una parte, y tiempo que se agrega a la carga horaria del docente (para leer con detenimiento los trabajos de los alumnos, y realizar observaciones que les sirvan para mejorarlos). En cuanto a lo primero, no creo que sea una crítica seria: a pesar

[8] En mi caso, provengo de la psicología de la educación y, gracias a los colegas del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, he empezado a aprender hace unos años lo que ellos tienen para enseñar. Para quienes quieran ponerse en la misma dirección, recomiendo leer Arnoux y otros (1998 y 2002). También véanse, Adelstein y otros (1998 y 1999) y Bas y otros (1999).

de que es cierto que en clase *se exponen menos conceptos* de la disciplina, sin duda los alumnos *aprenden más contenidos* en su conjunto, porque la escritura aparece contemplada en el currículum y porque su inclusión contribuye a que los estudiantes se apropien de esas nociones expuestas por el docente, muchas de las cuales –en ausencia de la escritura– habrían quedado sin poder ser incorporadas. En cuanto a lo segundo, tengo menos que decir y más que acordar. Ayudar a escribir a los estudiantes demanda una carga de trabajo docente que no existe si se despreocupa de esta tarea (para planificar y poner a prueba consignas de escritura y, especialmente, para leer y realizar comentarios a los productos escritos por los alumnos). La única forma de hacer frente a este reparo es trasladar el debate a las instituciones y luchar para que se revean las cargas horarias de los docentes y el número de estudiantes por clase. Una salida más personal y provisoria es la que inicié hace unos años: empecé a ocuparme de la escritura porque no quería seguir quejándome, porque estaba aburrida de hacer siempre lo mismo y, principalmente, para desarrollarme como profesional a través de la indagación sobre mi propia práctica innovadora. Retomo varios de los temas de este apartado en el capítulo 4.

El debate pendiente en las instituciones

En este capítulo, he intentado mostrar que ocuparse del escribir de los alumnos en una asignatura del nivel superior no es una tarea *aparte de* enseñar sus conceptos. Por el contrario, es una forma de abordar esos conceptos: de asegurarse que no sólo son transmitidos por el docente sino también apropiados por los estudiantes. Las posturas constructivistas advierten, con razón, que los alumnos aprenden sólo a partir de su actividad cognitiva mediada por el docente como representante de la cultura. Pienso que en las páginas previas he mostrado una forma de llevar a la práctica este principio.

Quisiera finalizar el capítulo dejando planteado uno de los desafíos que quedan abiertos. La experiencia relatada en las páginas anteriores ha sido valorada positivamente por los alumnos que han pasado por ella: a pesar de que reconocen la exigencia que les supone, también suelen agradecer las oportunidades que les brinda. Sin embargo, la realidad es que esta propuesta resultó una práctica solitaria que no trascendió las clases en las que se llevó a cabo ni contó con apoyo institucional.

Para ser extensible esta experiencia a profesores de otras materias que no tienen práctica en enseñar a producir textos, nuestras instituciones afrontan un doble reto: han de reflexionar sobre el valor asignado a la producción escrita y también han de revisar sus estructuras para hacerle lugar a su enseñanza. Dicho en otros términos: por una parte, es necesario percatarse de la función cognitiva que cumple la escritura y es preciso asumir que ésta no se realiza espontáneamente. Escribir, repensando el conocimiento, no es una habilidad natural sino una potencialidad que se actualiza en determinadas comunidades académicas a través de situaciones de escritura que permiten la revisión, y en las cuales quien escribe tiene presente a su audiencia. Los alumnos requieren ser guiados hacia esta cultura de lo escrito, es decir, los docentes han de advertir que sus asignaturas, cualesquiera que sean, tienen que reconsiderar las tareas de escritura que habitualmente proponen: contemplar su recursividad, instituir lectores intermedios y hacer lugar a que el profesor *responda* (y no sólo califique) lo escrito por sus estudiantes (el capítulo 3 retoma esta idea).

Ahora bien, esta reflexión no concierne sólo a los profesores a título individual, sino también a las autoridades y órganos de gobierno, que fijan objetivos generales como parte de sus políticas educativas. Porque hacerse cargo de la escritura de los estudiantes no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente. Se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de cada una de las materias, que favorezcan la reflexión conjunta entre profesores de las distintas áreas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje, que creen recursos para orientar a los docentes, que promuevan foros de discusión y de presentación de comunicaciones sobre estos temas, que reconozcan el desarrollo profesional que implica comprometerse con la alfabetización académica, y que defiendan la reasignación de los fondos necesarios.

A pesar de la predominante despreocupación institucional en el entorno que frecuento, soy en parte optimista porque he conocido muchos profesores del nivel superior interesados en ayudar a aprender a sus alumnos. Estos profesores han vislumbrado por su cuenta que un modo de hacerlo es intervenir sobre las formas en que se leen y escriben los contenidos de sus materias. Espero que este capítulo contribuya a la reflexión de estos docentes, que quieren dejar de preocuparse y empezar a ocuparse de la escritura de sus estudiantes. Y también deseo que los argumentos dados en estas páginas los animen para plantear en sus instituciones el debate pendiente.

Apéndice I

Síntesis narrativa de la primera clase, elaborada por la profesora

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Síntesis de la 1ª clase (7/8/00)

Comenzando a conocernos: "somos un grupo de temerarios"

Al inicio de la clase, la profesora (en adelante, Paula) escribió en el pizarrón el plan de trabajo del día:
Empezamos la clase con la presentación de Paula.

- Presentación.
- Organización de la materia (programa, bibliografía, horarios, etc.).
- Tarea en pequeños grupos de reflexión sobre el aprender.
- Puesta en común.

Paula Carlino (Dra. en psicología) hizo su tesis doctoral sobre estrategias de lectura y escritura en la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es investigadora en el CONICET y su tema son los procesos de escritura en universitarios. Dicta esta materia en la UNSAM desde el primer cuatrimestre de 1997.

Luego, cada alumno se presentó y fue indicando su carrera de origen, las referencias que tenía o no de la materia, sus expectativas y el nivel en el que imparte docencia:

Sebastián M. (Prof. de química) no conoce de qué trata esta asignatura, pero espera que, como todas las materias, le sirva para transmitir mejor lo que sabe. Trabaja en el nivel medio y en 9° de EGB.

Oscar T. (Prof. de física) cursó Psicología Educacional (obligatoria en el plan viejo). Ésta es su última cursada, y, cuando preguntó por la tesis, un compañero (Juancho) le dijo que esta materia le iba a servir. Da clases en el polimodal, nivel medio y EGB 3. Es hincha de Independiente.

continúa

continuación

Marcela C. (Prof. de biología) también cursó Psicología Educacional pero "no obtuvo novedades". Para esta materia tiene otras expectativas. Sabe que la profe es muy exigente. Enseña en EGB 3, polimodal, superior y en cursos de capacitación. Para terminar, le falta ésta y otra materia; su tesis apunta a la evaluación.

José Luis R. (Prof. de matemática) cursó Psicología Educacional. De esta materia espera pautas de trabajo interesantes, exigencia y, al cabo del cuatrimestre, mucho jugo para sacar; por ello decidió quedarse cuando se le propuso pasarse de cátedra. Trabaja en profesorado de matemática y, como asesor, en media y EGB 3.

Paola P. (Prof. de ciencias biológicas y química) no tiene referencias sobre la asignatura. Busca ponerle calidad a su título de base, además de otro título. Da clases en EGB 3, polimodal y adultos.

Patricia L. (Prof. de biología) espera que la materia le sirva para mejorar la enseñanza. Es docente en EGB 3, polimodal y profesorado de ciencias naturales.

Rosa C. (Prof. de ciencias naturales): "Vine a buscar respuestas a preguntas que me planteo desde que estudiaba: cómo cambiar la educación para que estudiar sea más placentero." Enseña en EGB 3 y adultos.

Paula O. (Prof. de biología) busca mejorar lo que hace "a tientas, por ensayo y error", para hacerlo con más conocimiento teórico. Esta materia se ve en el profesorado, pero no se pone en práctica: "todo esto es muy teórico, la realidad es otra". Da clases a adultos.

Eraldo F. (Prof. de ciencias naturales) es guardaparques e instruye en Educación Ambiental. Busca profesionalizar su tarea, la docencia.

Gloria I. (Prof. de biología) enseña en el nivel medio. Espera que la materia le aporte nuevas formas para poder enseñar.

Marta C. (Prof. de biología) desea que la asignatura no sea pura teoría, que se pueda aplicar a la práctica, llevar al aula.

Silvana R. (Prof. de ciencias naturales) es docente en polimodal y EGB 3. También espera encontrar algo que le sirva para crecer y aplicar en la tarea diaria.

Julia S. (Prof. de química) no tiene referencias y coincide con las expectativas ya manifestadas por otros.

Gastón F. (Prof. de física) da clases en 4° y 5° años. Sobre Teorías del Aprendizaje "no tengo ninguna expectativa" (sic); "lo poco que tengo lo saqué de Introducción a la Didáctica y esto sigue siendo teórico para mí. Como conocimiento teórico es perfecto, pero es inaplicable a la realidad del

continúa

continuación

aula. Quisiera que esto sirva para acercarme a cómo aprende realmente el alumno. Hay 10.000 teorías que no se ponen de acuerdo; incluso cuando hacen modelos didácticos, todos tienen buenos resultados."

Pablo G. (Prof. de química) sus expectativas son inespecíficas: espera aprender algo y rescatar algo. En el cuatrimestre pasado las materias le encantaron. Es docente de polimodal y 9°.

Sandra L. (Prof. de matemática) se recibió el año pasado. "Estoy fresquita". Sus expectativas también son generales: mejorar la tarea docente. Enseña en EGB y computación.

Liliana A. (Prof. de matemática) da clases en 9° y polimodal. Tiene "muy buenas referencias de la materia, aunque es brava porque hay que estudiar mucho". Espera mejorar su tarea docente.

Natalia Z. (Prof. de ciencias naturales) le han dicho que la materia es buena, "se estudia mucho, pero se aprende bastante". Espera poder aplicarlo y bajarlo a los chicos para mejorar la calidad de la educación. Trabaja en EGB 3 y polimodal.

Andrés L. (Prof. de ciencias naturales) es profesor de EGB 3, polimodal, media, Adultos y en club de ciencias. Le han contado que Paula es exigente, pero que aquí se aprende a aprender. Espera profundizar en lo que vio en Introducción a la Didáctica: "encontrar luz en lo que vimos más limitadamente".

Mirna P. (Prof. de matemática) da clases en 8° y 9° y en polimodal. Sus expectativas para esta materia coinciden con las generales para toda la carrera.

Sergio R. (Prof. de matemática) trabaja 72 horas semanales en 8° y 9° de EGB y 1° y 2° de polimodal. Sobre Teorías del Aprendizaje con Paula Carlino alguien le dijo que "esto es una masacre", pero decidió quedarse con la esperanza de que "lo que no mata, te enriquece"; esta confesión promovió que otro compañero asestara: "somos un grupo de temerarios".

Hugo G. (Prof. de matemática) no tiene referencias, pero desea que la materia le sirva para "dejar de improvisar en el aula", para encontrar un marco teórico que dé cuenta de "en dónde me muevo y/o me permita mejorar mi improvisación". En el fondo del aula alguien interpretó esta metáfora musical con otra: "improvisar, pero saber en qué escala estás ubicado: dejar de tocar de oído".

Claudia S. (Prof. de matemática) viene con "buenas referencias: es una de las materias más lindas, hay que estudiar muchísimo". Enseña en EGB 3.

Mara B. (Prof. de matemática) escuchó que aquí: "se trabaja y se aprende". Espera mejorar su labor diaria "a nivel profesional, no solamente en la práctica, sino enriquecerse uno mismo, aprender nuevas cosas".

continúa

continuación

Natalia V. (Prof. de matemática) trae las mismas referencias. Espera tener más conocimiento teórico para mejorar. Lo que aprendió en Didáctica le sirvió.

Patricia L. (Prof. de ciencias naturales) confiesa: "recién ahora me estoy enterando de la modalidad de esta asignatura, de la exigencia" (glup). Aunque agrega: "creo que me va a gustar: me gustaría saber cómo conoce el alumno, cómo impacta en él lo que enseñamos." Desea ser una profesional de la educación. Da clases en el nivel medio, en polimodal y en EGB 3, y capacitación.

Paola C. (Prof. de ciencias naturales) es docente de EGB 3, media y polimodal en Moreno, en una escuela "privada de" [carente de todo]: ésta es una de las razones por las que empezó la licenciatura. Desea incrementar sus conocimientos teóricos para ver cómo los puede aplicar.

Carlos R. (Prof. de ciencias naturales) trabaja en 7 escuelas: en EGB 3, Adultos y Polimodal. Se anotó en la carrera como crecimiento personal y profesional, ya que cuando pasó a EGB, "el único libro que circulaba por la sala de profesores era un cuadernillo AVON; o hago algo o... empiezo a comprar". Espera obtener respuestas a algunas de sus dudas sobre el aprendizaje: "¿estoy fallando yo o qué es lo que falla?". Confiesa ser el autor material de la frase adoptada por otros: "lo que no mata, fortalece". Manifiesta ser soltero.

Marcela G. (Prof. de ciencias naturales) espera que la materia le aporte al tema de los "modelos mentales", cuestión en la que incursionó a partir de Didáctica. Hizo algunas lecturas incomprensibles y desea que esta asignatura le sirva para entender esos textos.

Silvia T. (Prof. de ciencias naturales) enseña en 3er. ciclo de EGB y polimodal y da cursos de perfeccionamiento docente en la universidad. Participa de un equipo que "trata de hacer investigación en el aula". Desea aprender cómo aprenden sus alumnos para ver cómo puede trabajar mejor. Frente al comentario escuchado de que la profesora es muy exigente, arremete: "a esta altura no venimos a perder el tiempo".

Víctor B. (Prof. de ciencias biológicas) tiene expectativas similares a las que manifiestan sus compañeros. Enseña en EGB, polimodal, nivel medio y adultos.

Al final de esta presentación, Paula cuestionó la idea, implícita en las expectativas manifestadas por varios alumnos, de que las teorías del aprendizaje sirvieran

continúa

continuación

directamente para modificar las prácticas de enseñanza. Sostuvo que las formas de entender las relaciones entre psicología y educación han sido diversas a lo largo del siglo XX, pero que actualmente se sabe que un profesor no cambia su práctica pedagógica al adoptar una teoría del aprendizaje nueva. Lo que un profesor hace en clase no es la suma del conocimiento disciplinar correspondiente más una teoría del aprendizaje. Por el contrario, la forma de enseñar de un profesor se modifica más por las experiencias que él mismo ha tenido (o tiene) en calidad de alumno y por la posibilidad de observar (y de reflexionar sobre) cómo enseñan otros profesores (observación que se da estando presente en las clases de otros profesores o a través del análisis de videos o de registros escritos de actividades de aula). Sin embargo, conocer explícitamente las teorías del aprendizaje permite desarrollar categorías de análisis, necesarias para poder realizar la observación que se acaba de comentar. Si no se tienen estas categorías hay cosas que no se "ven", porque no puede dárseles un significado. Por consiguiente, estudiar teorías del aprendizaje sólo de modo indirecto puede repercutir en la propia práctica docente.

Luego, Paula presentó el programa de la materia. Comentó que las clases se centrarían en el análisis de la bibliografía de lectura obligatoria, que aparece en el programa señalada con un ícono especial; cada artículo está precedido por una portada con una guía de lectura. La portada tiene la función de proporcionar las referencias bibliográficas completas y la guía de lectura servirá para orientar el análisis de los textos y la discusión posterior en clase.

Finalmente, se trató el tema del horario de comienzo de la clase y se dispuso iniciar puntualmente a las 18.20 y trabajar hasta las 22, con un intervalo en el medio de 20 minutos.

En la segunda parte de la clase, se realizó una actividad de discusión en pequeños grupos con el fin de reflexionar sobre lo que es aprender y sobre qué cosas son las que se aprenden. Se distinguieron distintos tipos de cosas que pueden ser aprendidas y se acordó leer el texto de Pozo (1996) "El sistema del aprendizaje" para volver a tratar este tema en la clase siguiente.

También se dejaron como lectura los textos de Pozo (1993), que da un panorama de la psicología del aprendizaje durante el siglo XX, y de Delval (1994) y Sebastián (1994), que abordan la corriente conductista.

Resumen de Paula.

Apéndice II

Síntesis expositiva de la segunda clase, elaborada por la profesora

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Síntesis de la 2ª clase (14/8/00)

Tipos de aprendizaje y breve historia de las ideas sobre cómo conocemos

La clase empezó cuando Paula escribió en el pizarrón el plan de trabajo:

- Temas pendientes de la puesta en común sobre actividad en pequeños grupos de clase anterior.
- Reconstrucción del artículo de Pozo (1996), "El sistema del aprendizaje".
- Concepciones sobre el conocimiento a lo largo de la historia (Pozo, 1993).
- Modelos conductistas sobre el aprendizaje (Delval, 1994 y Sebastián, 1994).*

A partir de retomar algunas cuestiones que quedaron abiertas al final de la clase anterior, nos referimos a las distintas taxonomías sobre los aprendizajes y detallamos la que plantea Pozo (1996). Según este autor, los resultados del aprendizaje no son todos de la misma naturaleza sino que se distinguen suficientemente como para constituir distintas clases de aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. A su vez, estas clases se pueden dividir en tres subclases cada una. La matriz de doce categorías resultante se entiende, para este autor, si se considera una graduación de lo menos a lo más explícito y de los procesos asociativos a los procesos constructivos. Paula aclaró que pensaba que la clasificación de Pozo era interesante heurísticamente, pero que, según ella, fuerza los conceptos para mantener prolija la taxonomía. El planteo del autor es que diversos tipos de aprendizaje se logran a través de procesos diferentes, con lo cual las distintas teorías del aprendizaje no serían meras explicaciones rivales del mismo fenómeno sino que darían cuenta de tipos de aprendizaje diversos.

* No llegó a tratarse y se pospuso para la clase siguiente.

continúa

continuación

Además de estas categorías que constituyen lo que Pozo denomina *resultados* del aprendizaje, el autor plantea otros dos ejes de análisis más: procesos y condiciones. Los *resultados* hacen referencia a qué se aprende. Pueden ser considerados "contenidos" sólo cuando el aprendizaje tiene lugar en una institución educativa y es intencionalmente planificado. Los *procesos* se refieren a los mecanismos internos al sujeto que explican cómo se aprende. Las *condiciones* indican circunstancias externas al sujeto, provistas por el entorno (o el contexto de enseñanza, si lo hubiere) que permiten, favorecen o dificultan que el sujeto ponga en marcha sus procesos que lo lleven a lograr ciertos resultados de aprendizaje.

Los ejes y categorías propuestos por Pozo (1996) servirán para analizar cada una de las teorías del aprendizaje que abordaremos a lo largo del cuatrimestre; asimismo, examinaremos la definición de aprendizaje provista por ellas, su filiación epistemológica y las conductas y capacidades que consideran innatas.

En una segunda parte de la clase, comenzamos a enmarcar las teorías psicológicas sobre el aprendizaje desarrolladas en el siglo xx dentro del problema del conocimiento que se ha planteado la filosofía occidental.

- Se observó una línea racionalista que parte de Platón –428 a 347 a. C.– (quien tenía como referencia el conocimiento de la geometría de su época) y se continúa, entre otros, con Descartes –1596 a 1650–.
- Otra línea es la empirista que nace con Aristóteles –384 a 322 a. C.– (quien tenía en mente sus propias investigaciones, especialmente en biología) y prosigue con los británicos Bacon –1561 a 1626–, Locke –1632 a 1704– y Hume –1711 a 1776–, entre otros.
- Kant –1724 a 1804–, aunque se aproxima al racionalismo, tiene en cuenta ambas corrientes a la vez y trata las condiciones del pensamiento humano que hacen posible la experiencia (el referente de su teoría del conocimiento es la obra de Newton –1642 a 1727–).
- En el siglo XX surge una línea de investigación afín al empirismo: el conductismo de Watson –1878 a 1958– y Guthrie –1886 a 1956– (teoría del condicionamiento clásico) y de Thorndike –1874 a 1949– y Skinner –1904 a 1990– (teoría del refuerzo o condicionamiento operante).
- Diversos autores que no retomaremos serían continuadores del innatismo: Chomsky, Fodor.
- El constructivismo piagetiano puede relacionarse con algunos de los conceptos kantianos, aunque también presenta diferencias con ellos.

Resumen de Paula.

Apéndice III

Síntesis expositiva de la séptima clase, elaborada entre dos alumnos*

Universidad Nacional de General San Martín. Escuela de Humanidades. Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias. Cátedra: Teorías del Aprendizaje Profesora: Dra. Paula Carlino

Registro de la séptima clase 25/09/2000

[Nos] Acomodamos [a] las ideas de Piaget, pero... mejor nos estudiamos las definiciones de Paula.®

Comenzamos la clase cuando Paula escribió en el pizarrón el plan de trabajo previsto para el día:

1. Designación de registradores.
2. Lectura de registros.
3. Temas pendientes:
   - ✓ Invariantes funcionales: adaptación y organización.
   - ✓ Dialéctica entre conservación y cambio.*
   - ✓ Esquemas: diferenciación y coordinación.
   - ✓ Relaciones entre Piaget y Kant.
   - ✓ Qué estudia Piaget.
   - ✓ Modelo de equilibración: perturbación, regulación y compensación.*

Analizamos el registro de la quinta clase, el que motivó una serie de recomendaciones[,] a saber:

- ✓ Buenos títulos son anticipadores del texto, previenen [anticipan] al lector acerca del tema que va a leer.
- ✓ La persona verbal del relato puede ser tercera singular impersonal, se usó mucho en medios académicos y científicos, intenta un vocabulario objetivo

continúa

* Las expresiones entre corchetes no corresponden al texto original sino que fueron introducidas por la profesora y comentadas con los alumnos en la clase en la que se leyó este registro.

continuación

alejado del lector por lo que las oraciones se vuelven artificiales y la lectura pesada. El uso de la primera persona plural, más frecuente hoy en día, hace más ágil y agradable la lectura. No se recomienda el uso de la primera persona singular [ACLARAR].

✓ La coma es un signo de puntuación que interrumpe la línea principal del discurso [OJO, REEXPLICAR]. Es un error común usar la coma para separar el sujeto del predicado o el verbo y el objeto directo, para evitarlo debemos tener en cuenta que indica pausas breves [OJO, REEXPLICAR] usadas para:

- ⌦ Separar los elementos de una enumeración.
- ⌦ Intercalar aclaraciones y explicaciones.
- ⌦ Indicar la omisión del verbo en una oración.
- ⌦ Aislar el vocativo.

Decidimos dejar la revisión del registro de la sexta clase para la octava clase y comenzamos con el tratamiento de los temas pendientes.

Piaget estudia cómo los sujetos vamos construyendo normas lógicas, formas de razonamiento obligatorias a las que nos sujetamos en determinados momentos de nuestra vida, las considera como sistemas de pensamiento necesarios en un momento, pero no necesarios en otro sistema explicativo temporalmente anterior [ACLARAR]. Hace también, desde su perspectiva epistemológica, un paralelo entre estas normas lógicas y la historia de las ciencias. En el desarrollo de los individuos se observa primero un período de no conservación, luego un período intermedio en el que aún prevalece la teoría implícita del individuo [OJO, REEXPLICAR] y después un período de conservación,[; EN VEZ DE ,] cambian los criterios de evidencia.

Acordamos, atentos a las sugerencias de Paula, distintas definiciones de conceptos básicos de la teoría piagetiana:

Esquema: ® Conjunto estructurado de características de la acción. ® Lo que tienen en común acciones similares que el sujeto repite de una acción [situación] a otra. ® Instrumentos con los que el sujeto comprende el mundo, es decir con lo[s] que le da significado. ® Caracteres de la acción que tienden a conservarse, repetirse frente a un nuevo estímulo; a diferenciarse, ajustarse a las características de los objetos de modo que a partir de un esquema puede formarse otro; a coordinarse, cuando dos esquemas diferentes tienden a funcionar interrelacionados y compatibles entre sí, formando una estructura.

Invariantes funcionales: ® Se refieren a los mecanismos de funcionamiento para pasar de un estado de menor conocimiento a otro posterior mayor, no

continúa

continuación

varían a lo largo de la vida de un individuo. ® Son la organización y la adaptación.

Organización: ® Mecanismo por el cual el sistema cognitivo tiende a funcionar con coherencia, evitando contradicciones en cualquier nivel de desarrollo. ® Tendencia a funcionar como una totalidad, como una estructura donde cada esquema concuerda con los demás y funciona solidariamente. [Concordancia del pensamiento consigo mismo.]

Adaptación: ® Tendencia a que en todo proceso de conocimiento haya una instancia de asimilación y otra de acomodación. ® Es el equilibrio más o menos estable entre asimilación y acomodación. ® Es la relación dialéctica entre conservación y cambio, entre asimilación y acomodación.

Asimilación: ® Transformación del objeto en función de los esquemas del sujeto. ® Incorporación activa del objeto a los esquemas del sujeto. ® Atribución de significado a lo que es percibido por el sujeto en función de los esquemas a los que se incorpora.

Acomodación: ® Acción del objeto sobre el sujeto. ® Transformación que el objeto obliga a realizar a los esquemas de acción del sujeto [cuando éste intenta conocer al primero]. ® Modificación de los esquemas de acción del sujeto en función de las particularidades del objeto.

Comparamos a Piaget con Kant, teniendo en cuenta que el primero intentó determinar la génesis de las categorías del pensamiento del sujeto kantiano, si están desde siempre o si tienen un proceso de formación. Los *a priori* para Kant son las formas puras con que todos los sujetos procesamos la realidad (materia informe o noúmeno), son condiciones de posibilidad de la experiencia y anteriores e independientes de ella. Piaget habla de dos tipos de *a priori*, los *estructurales* y los *funcionales*. Los a priori estructurales son la condición de posibilidad de la experiencia, no son anteriores ni independientes de ella, corresponden a los esquemas y estructuras lógicas del sujeto, que modificamos a lo largo de nuestra historia de vida en función de la interacción con los objetos de conocimiento. Los a priori funcionales son innatos, anteriores a la experiencia e independientes de ella, en oposición a los estructurales, se mantienen constantes a lo largo de la vida del sujeto, son los invariantes funcionales o mecanismos con los que Piaget explica el pasaje de un primer estado menor de conocimiento a uno posterior mayor. En cuanto a la posibilidad del conocimiento, para Kant es posible en tanto el sujeto aplica las categorías a la realidad, los objetos no pueden modificarlas [Para Piaget, en cambio, las categorías se van progresivamente *acomodando* al objeto]; para Piaget es posible el cono-

continúa

continuación

cimiento por la interacción entre el sujeto y el objeto, el primero aplica sobre el segundo sus esquemas y estructuras (categorías), ambos se modifican en esa relación de mutua adaptación.
Por último, Paula nos presentó el siguiente acertijo integrador: ¿por qué los docentes tendemos a decir que nuestros alumnos ["]no asimilan un contenido determinado["], con el significado inverso al utilizado por Piaget [para el término de asimilación]? ® Porque actuamos con las teorías implícitas del sentido común, como empiristas intuitivos y realistas ingenuos, considerando que los alumnos "tragan" sin modificar lo que les viene de afuera, incluso lo que les enseñamos.

Registro hecho por Mafalda y Libertad (en justo homenaje a nuestros incentivos vicarios)
Nota: Los temas del plan marcados con * quedaron para la clase siguiente.
® Marca registrada por Dra. Paula Carlino.

Capítulo 2
La lectura en el nivel superior

> La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 121.)

Resumen

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. En este capítulo, analizo las posibles razones de este hecho, poniendo de manifiesto qué se les exige en la lectura, pero no se les suele enseñar. Examino dos situaciones didácticas que he puesto en práctica para ayudar a los estudiantes a leer, como una forma de hacer frente a algunos de los obstáculos detectados. En la segunda parte del capítulo, incluyo el texto de una ponencia sobre el tema, que complementa el análisis anterior y puede ser leído, si se desea, en primer lugar. En ella, caracterizo la cultura académica con la que se encuentran los ingresantes a la universidad y señalo dos implícitos que obstaculizan su comprensión de la bibliografía: lo que los textos científicos y académicos callan porque dan por sobreentendido, y las expectativas tácitas que con frecuencia tenemos los profesores respecto de cómo ha de leerse en nuestras materias.

Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura

Todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos

oralmente es sólo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura.

Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. A pesar de ello, es también habitual que no encuentren los caminos para hacer algo al respecto. En el capítulo anterior, me referí a la insatisfacción de los docentes acerca de la escritura de sus alumnos y al extendido presupuesto de que en el nivel superior no cabe ocuparse de enseñarles a escribir porque debieran ya saber hacerlo solos. También me encargué de cuestionar este presupuesto y de proponer argumentos a favor de su contrario: es necesario que los profesores nos corresponsabilicemos por cómo escriben nuestros estudiantes. Con la lectura ocurre algo similar. La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan *de determinada forma* pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan nace huérfana.

En los apartados que siguen explico por qué los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando les damos para leer. Me baso en los modelos sobre procesamiento lector que han propuesto las investigaciones en psicología de la lectura, y en un conjunto de estudios lingüístico-educativos llevados a cabo en el mundo angloparlante y no difundidos en Iberoamérica, aunque sin duda pertinentes.

El proceso de lectura y la "lectura por encargo"

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante. También supervisa su proceso teniendo

presente los objetivos que lo han llevado a leer. Dicho de otro modo, los modelos sobre comprensión lectora destacan la actividad del lector, su lectura selectiva y autorregulada, necesaria para comprender. En el cuadro 1 desarrollo los conceptos principales de estos modelos.

Ahora bien, ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen "por encargo" (Marucco, 2001), porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Qué lectura estratégica puede llevar a cabo quien *no* elige leer el libro que tiene entre sus manos sino al cual se le recomienda hacerlo? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para poder comprender aquel que no tiene los suficientes conocimientos previos porque carece aún del marco teórico que la asignatura que cursa ha de ayudarle a forjar? ¿Sobre la base de qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

En contraste con los modelos de lectura interactiva, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio –ya que se les da para leer– y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompaña, desde cada cátedra, su actividad lectora.

Cuadro 1. El aporte del lector en los modelos sobre el proceso de lectura

¿Qué hace un lector cuando lee, según los modelos del proceso de lectura?

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente *receptiva* sino de una que exige *operar* sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998). Según este enfoque *interactivo*, el significado no está dado en lo impreso sino

continúa

que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y, para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. En especial, el lector contribuye, con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema sobre el que lee, a delimitar lo que obtiene de un texto (Smith, 1988). Así, toda lectura es necesariamente *interpretativa* porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985).

Asimismo, leer es un proceso *estratégico* ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el *propósito de lectura* que autorregula la actividad cognitiva del lector. Los lectores independientes leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión, y ponen en marcha algún mecanismo de reparación cuando encuentran problemas (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Uno de los procedimientos básicos para convertir en significado la información impresa es el muestreo o *selección* que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado, el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención.

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

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

Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos

Existen varias razones que justifican la necesidad de *planificar* las propuestas de lectura que cada asignatura formula a sus estudiantes. Una de ellas quedó expresada en el apartado previo: dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se "pierden" en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio.[1] Este desencuentro podría explicarse así:

> Lectores y textos poseen "repertorios" –conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales– que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, "el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]" (McCormick, 1996). (Haswell *et al.*, 1999: 13.)

Los docentes, que disponemos de "repertorios" bibliográficos construidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de

[1] El sentimiento que suele acompañar la desorientación de los alumnos cuando leen y no entienden (es decir, cuando no saben siquiera en qué cuestiones del texto centrarse porque ignoran qué buscar en ellos) es el *aburrimiento* e incluso el *sueño*. Este sopor es con frecuencia una de las razones de que los lectores abandonemos la lectura. Frank Smith (1988), un agudo psicolingüista canadiense, describió la situación en estos términos: los humanos, al ser inteligentes, tenemos incorporado un "mecanismo" que hace que nos "desconectemos" cada vez que un sector del mundo nos resulta ininteligible, para dedicarnos a otras cuestiones que sí quedan por dentro de nuestra comprensión. Podemos entender entonces que, muchas veces, la falta de lectura que encontramos en los alumnos no es una no-lectura originaria, producto de su pereza. Es una no-lectura secundaria (un *abandono* de la lectura), dependiente de haber comprobado que entre ellos y los textos de nuestras materias no hay "repertorios" comunes (Haswell *et al.*, 1999). Para romper este circuito de escasa comprensión y renuncia a la lectura, los docentes podemos ayudar a desenmarañar los textos, brindando guías, y retomando en clase lo que los alumnos han entendido y no han entendido sobre lo leído, tal como desarrollo en el apartado "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía" del capítulo 1 y más adelante en este mismo capítulo.

la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas, lo cual suele ser exigido sin más. Estaremos incluyendo como objeto de enseñanza los propósitos de lectura que la universidad espera de sus estudiantes, propósitos que difieren de aquellos con los que se suele dar a leer en la educación secundaria.

Por este motivo, al planificar las propuestas de lectura, no es suficiente que los profesores decidamos *qué* han de leer los alumnos; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes *por qué* les pedimos que lean y *para qué*. Si no lo hacemos, los estamos poniendo en la situación que mencionan Gottschalk y Hjortshoj (2004), cuyas palabras cito en el epígrafe que inaugura este capítulo.

Una segunda razón para que en cualquier clase se trabaje con la lectura es que muchos textos académicos dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por tanto afuera a los alumnos (quienes, por ser recién llegados, las desconocen).

Tal como desarrollo en la segunda parte del presente capítulo, la necesidad de que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los universitarios podrá ser reconocida si se toma conciencia de que esta lectura no es natural sino propia de las culturas disciplinares.

He dividido el resto del capítulo en dos partes. A continuación, analizo un par de situaciones didácticas que he experimentado en mis clases para ayudar a los alumnos a leer. Al final, incluyo el texto de una ponencia en la que amplío la idea de que es necesario que los docentes hagamos manifiestas las pautas de funcionamiento de la cultura lectora que habitualmente permanecen como una exigencia tácita en la formación universitaria.

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

En lo que sigue fundamento y desarrollo dos situaciones didácticas que vengo realizando en mis clases para alentar la lectura. En el capítulo anterior, he analizado una tercera actividad vinculada también con la lectura, "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", y en el próximo capítulo examino una cuarta, "Preparar una ponencia oral con ayuda de lo

escrito". En conjunto, estas actividades promueven que los alumnos tengan diversos propósitos de lectura con los que examinar la bibliografía, elaboren conocimiento para aportar a la información de los textos y sostengan el empeño necesario para leerlos y releerlos a fin de interpretarlos.

Sentirse perdido o sentirse orientado

Tanto cuando era estudiante como cuando llegué a ser profesora universitaria, siempre he pensado que leer bibliografía auténtica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto *no* se logra ni escuchando clases ni leyendo manuales diseñados para enseñar una materia; sin duda los manuales resultan útiles para organizar el acceso a un campo de estudio, pero –por su misma naturaleza– alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia. Cuando doy a mis alumnos algún capítulo de estos materiales simplificadores, les aclaro que su prolijidad taxonómica sirve para comenzar a pensar un problema, pero señalo en qué casos se han forzado los conceptos de un enfoque o se los ha sacado de contexto.

Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna: en algunas materias, un único libro a modo de compendio hacía la lectura fácil y sus contenidos asequibles... aunque inevitablemente chatos, carentes de matices y hasta dogmáticos. En cambio, cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una auxiliar docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos, que discutíamos en clase. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender. Sin este tipo de guías, interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras. Los escollos con los que se enfrentan, lejos de poder ser aprovechados como un

desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos (Bandura, 1987; Brown, 1988). La comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida. Y tampoco saben qué preguntas formularle al texto. Desprovistos de un marco conceptual y de categorías de análisis para "filtrar" la masa bibliográfica que encuentran, los lectores-alumnos no logran sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender. Y muchos abandonan.

Un lector independiente se forma siendo primero dependiente

En mis clases, quise hacer algo para revertir el circuito descrito más arriba. Me propuse alentar el empeño, sostener la dedicación requerida, contribuir a que se aprendiesen estrategias de afrontamiento, fomentar el sentimiento de confianza en las propias capacidades y, poco a poco, promover la conformación de procedimientos autodirigidos formando aprendices independientes. Decidí acompañar la lectura de textos académicos. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, lograran acercarse a los contenidos centrales de los textos y se entusiasmaran con el conocimiento logrado y con el sentimiento de poder alcanzarlo.

Partí de la postura de que promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde nuestro conocimiento de los textos que damos para leer. El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Y este proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de producir y de interpretar los textos de su dominio. En el cuadro 2 explico el proceso de pasaje de la hetero a la autorregulación.

Cuadro 2. De la heterorregulación a la autorregulación

¿En qué consiste el pasaje de la dependencia a la autonomía en la lectura de los universitarios?

El pasaje de la hetero a la autorregulación es el nombre dado por J. Wertsch (1978) a uno de los mecanismos explicativos del aprendizaje de actividades complejas de resolución de problemas. Este autor se basa en investigaciones de Vigotsky, que habían mostrado cómo la actividad conjunta entre adulto y niño interviene en la conformación de las funciones psicológicas superiores del más pequeño. Estos conceptos pueden ser útiles para entender cómo la interacción entre adultos con distintos conocimientos contribuye a la adquisición de capacidades cognitivas especializadas en los aspirantes a nuevas comunidades de práctica: el conocedor de una herramienta cultural comparte con los neófitos su saber-hacer, explicitándolo, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos imperfectos de los recién llegados (véase el punto 3 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4).

Es preciso observar que el paso de la regulación externa a la interna ocurre muchas veces en nuestra vida en buena parte de las nuevas actividades complejas que emprendemos. A diferencia del sentido común, que suele concebir este tránsito como un acontecimiento único, para siempre y en todos los ámbitos, las investigaciones señalan que, cada vez que intentamos ingresar a una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes, necesitamos (incluso los adultos) ser guiados por los miembros de esas comunidades que tienen experiencia en ellas.

En este marco, el concepto de "autorregulación" alude a una tarea regulada autónomamente. Por el contrario, "heterorregulación" hace referencia a un proceso o actividad dirigidos desde afuera; por ejemplo, una situación de lectura en la cual el alumno-lector recibe orientación de su docente acerca de qué buscar en los textos y obtiene retroalimentación posterior para reducir la distancia entre lo que él interpreta y la interpretación esperada por una cátedra. Asimismo, el concepto de heterorregulación se refiere a la imposibilidad de los lectores noveles en un área de estudio de establecer sus propias normas de funcionamiento (objetivos de lectura, categorías de análisis de la bibliografía –que permitirían enfocar un sector de la información y desestimar otros–, formas de validación de la propia comprensión, etcétera).

Según lo anterior, la dificultad para funcionar como lector autónomo es inherente a cada etapa en la que ingresamos a una nueva comunidad

continúa

continuación

lectora, ya que los textos y modos de lectura esperados nos son desconocidos. Los universitarios, especialmente en los primeros años de sus carreras, recién están empezando a familiarizarse con las reglas de lectura propias de determinadas disciplinas (véase el punto 8 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4).

Inevitablemente, la travesía de la hetero a la autorregulación es siempre paulatina, se produce por una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante, e implica para éste la internalización activa (reconstructiva) (Martí, 1995) de las normas de funcionamiento inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas.

Tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase

En este apartado analizo dos actividades que he puesto a prueba con alumnos en varias ocasiones. El objetivo es ayudarlos a jerarquizar la información de los textos y asegurar su lectura. Me referiré al uso que propongo de guías de estudio y de resúmenes sobre lo leído.[2] A diferencia de las otras tareas de lectura experimentadas por mis alumnos ("Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", analizada en el capítulo previo, y "Preparar una ponencia oral con ayuda de lo escrito", que presentaré en el próximo capítulo), que fueron obligatorias, las dos actividades que siguen a continuación son tareas optativas cuya realización no es tenida en cuenta para acreditar la materia. Sin embargo, la idea común que subyace en todas estas situaciones es no dejar solos a los alumnos frente a los textos o, mejor dicho, no dejar solo a quien necesite acompañamiento.

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, entrego un *dossier* con el listado de la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En éste incluyo una página para cada uno de los artículos, en la cual especifico su

[2] Ambas propuestas fueron realizadas con universitarios de primer año y la primera, también, con maestrandos ajenos al tema, y con docentes y otros profesionales en acciones de desarrollo profesional.

referencia bibliográfica completa y listo una serie de preguntas que permiten a los alumnos enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la cátedra considera nucleares. Algunas de estas preguntas serán retomadas posteriormente en clase. Asimismo, al exponer, enmarco la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia, qué nos puede aportar, quién es su autor y qué lugar le cabe a cada trabajo en el índice del libro o revista de los que procede.

Durante las clases, distribuyo a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir algunas preguntas y respuestas de los textos asignados y, en conjunto, reconstruimos las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprensiones. Es decir, en la medida en que considero necesario que los alumnos lean, destino un tiempo de clase para poner en común el análisis bibliográfico que han debido realizar y para explicar allí donde sea preciso. Hacer lugar en el currículum a esta actividad vinculada con la lectura es una forma de ser consecuente conmigo misma. En cambio, si lo leído no se retoma en clase, me siento proclamando un doble mensaje: "lean... aunque hay otras cosas más importantes para hacer, por ejemplo, escucharme todo el tiempo exponer a mí".

Si bien las guías no son de uso obligado (las emplean quienes las encuentran útiles), he observado que sí suelen ser utilizadas por muchos estudiantes, al menos en parte. Y también he notado que la participación de los alumnos en clase se incrementa cuando han leído la bibliografía (probablemente con ayuda de las guías), dado que no están a merced de lo desconocido porque vislumbran sobre qué va a hablar el docente. Pueden seguirlo y saben a qué prestar atención, puesto que tienen dudas para preguntar antes de que empiece a exponer.

Esta actividad de ninguna manera es original, pero he querido mencionarla porque da una respuesta parcial al interrogante mencionado más arriba acerca de qué es lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse.

En el apéndice al final del capítulo, incluyo ejemplos de diversas clases de guías de lectura, con preguntas (o tareas) que apuntan a ideas de distinto nivel jerárquico –algunas más ceñidas al texto y otras de mayor abstracción y gene-

ralización–. En clase retomamos ciertas preguntas, además de las dudas que traen los alumnos sobre lo leído. Discutimos las cuestiones que piden relacionar ideas dentro de un texto, o relacionar varios textos entre sí; es decir, preguntas cuyas respuestas no pueden obtenerse subrayando una parte específica del material leído (aunque sí exigen su comprensión) sino que requieren comparar, sistematizar, distinguir, sacar conclusiones, valorar una línea argumental, etc. Nos ocupamos en clase de considerar las preguntas que llevan a pensar el texto como un todo, y las que demandan vincular sus ideas con otras no presentes en el texto, centrales para el programa de la materia. Las preguntas que apuntan a cuestiones específicas se trabajan en tanto contribuyen a ilustrar, precisar y explicar los temas medulares. Como docente, evito que el análisis de las preguntas que inducen a localizar ideas puntuales se reduzca a esa localización y propicio que estas ideas se examinen en el contexto del artículo leído y de los temas de la asignatura. Por un lado, para impedir crear la ilusión de que el texto está comprendido cuando no lo está: muchas investigaciones muestran que las preguntas que apuntan a informaciones locales (subrayables) pueden ser respondidas por los alumnos aunque no entiendan lo que el texto dice. Por otro lado, trabajamos las ideas locales en relación con las generales para que los alumnos se percaten de que las primeras son un ejemplo (o una prueba, o un presupuesto, etc.) de la tesis que defiende un autor y/o de las líneas de pensamiento y discusión en la disciplina.

En resumidas cuentas, la discusión en clase se centra en las preguntas/tareas que propician el análisis de las cuestiones nucleares de la materia. Estas preguntas, si bien exigen retomar muchas de las ideas parciales de los textos, dirigen la mirada a lo que generalmente el texto suele insinuar y sólo el conocedor de la disciplina (el docente) puede entrever tomando como unidad de análisis el corpus bibliográfico del conjunto de la asignatura. La lectura con guías, por tanto, ayuda a descubrir en los textos aquello que los alumnos por su cuenta no habrían podido advertir.

Debe tenerse presente que estas guías no resultan útiles si el profesor las propone pero luego se desentiende de ellas. Las guías sólo son empleadas por los alumnos si éstos observan que el docente les dedica algún tiempo de las clases. Es decir, si se utilizan para discutir sobre lo leído. Pero atención: discutir sobre lo leído no es responder un cuestionario para darlo por cumplido. Es estar atento a la propia comprensión en virtud de lo que otros han interpretado del mismo texto, es confrontar las respuestas con ánimo de vol-

ver al material bibliográfico cuando no hay acuerdos, es poner en relación lo que el texto dice con lo que el profesor sabe de otros textos.

Aunque he escuchado muchas veces por parte de algunos docentes que *no* dan guías "para evitar fomentar la dependencia de los estudiantes", "porque ya son adultos/universitarios", estoy en desacuerdo con estas razones. En cambio, tal como desarrollo en el capítulo 4, concuerdo con Chanock (2001), una docente-investigadora australiana, quien señala que convertirse en universitario no se realiza en forma espontánea ni natural sino aprendiendo de los que ya son miembros de la cultura universitaria: "Individualizarse es al mismo tiempo socializarse. [...] Lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un [nuevo] rol académico convencional".

Y para que el aprendizaje no sea sólo un juego de adivinanzas (con el costo que un proceso de ensayo y error suele tener para muchos estudiantes, que abandonan porque se sienten personalmente fracasados), los alumnos precisan orientación y apoyo. Precisan herramientas (como las guías) por parte de quien sabe leer sin guía externa porque tiene internalizada una determinada cultura lectora. En mi experiencia, apuntalar desde afuera el proceso lector de los estudiantes –de forma sostenida en el tiempo– es el modo que tenemos los docentes de andamiar su práctica lectora y de brindarles un modelo sobre cómo leer. Cuando cada quien pueda empezar a autorregular su lectura, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos.

A pesar de la utilidad de las guías, sin embargo, este único dispositivo resulta insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal de la bibliografía. Entonces, ¿cómo fomentar que los alumnos lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen?

Sabemos que cada relectura es diferente de las anteriores dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas de un mismo escrito permiten al alumno recortar otros significados del texto, según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente. Por ello, he incorporado una propuesta que favorece la recursividad en la lectura: elaborar resúmenes sobre lo leído para ser usados en el examen final. La desarrollo en el apartado siguiente.

Resumir para uno mismo

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

En la clase correspondiente a la primera entrega, propicio una reflexión sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de ellos todo lo que inicialmente consideran necesario. Para entender esta dificultad, trabajamos en clase el concepto de resumen vinculado al de lectura como proceso interactivo, proceso en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído. La pregunta que formulo para centrar la reflexión es "¿cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?". La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985) porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector: su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y su saber sobre el tema (que vuelve observables ciertas informaciones y resulta ciego para otras).

Explicito entonces que la limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, por el conocimiento previo

y por las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, frases y preguntas anunciativas, letras destacadas –Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Rampsott Heitzmann, 1996–). Observamos que, en realidad, resumir pone en evidencia lo que cualquier lectura académica exige: adentrarse en un texto con un propósito propio y salir de él con un texto más breve, que contenga las respuestas a las preguntas que uno le ha realizado. Es lo que plantea el director del Programa de Escritura en las Especializaciones, de la Universidad de Cornell (programa que describo en Carlino, 2004b):

> En la mayor parte del trabajo académico, no es posible dejarse absorber, consumir, por el gran volumen de lectura que es preciso realizar. Ni es posible permitirse que las propias razones para leer queden subordinadas a las razones del autor para escribir. (Hjortshoj, 2001b: 129.)

Desde esta perspectiva, analizamos en clase que la primera actividad de resumir se ve dificultada por la falta de conocimientos que los alumnos-lectores tienen sobre el tema de los textos y también porque su propósito de lectura (retener lo que podría ser útil para consultar en el examen final) no resulta suficientemente claro, puesto que –en ese momento del curso– no conocen el tipo de preguntas que se formularán en la evaluación final. Casi toda la información del texto les parece importante porque no disponen aún del imprescindible tamiz cognitivo.

Para ayudar a jerarquizar lo leído, señalo la necesidad de leer estos textos teniendo en cuenta los contenidos curriculares que figuran en la unidad correspondiente del programa (les indico cómo hacerlo realizándolo delante de ellos) y aporto algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final. Los estudiantes se sorprenden cuando muestro cómo vincular los textos con los contenidos del programa y se alivian al saber que no se formularán preguntas "de detalle". Yo también me asombro de que esto les resulte novedoso y me alegro de que mi acción docente aporte allí donde los alumnos no saben aún autorregularse.

Dos o tres clases después de la relatada, reabro la discusión acerca de cómo marcha la tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, el resumen entregado es el resumen de otro elaborado previamente, es decir, que para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han mul-

tiplicado la tarea. Cuentan que para hacerlo han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando les pregunto por qué realizan los resúmenes si no son obligatorios, nadie duda de querer tenerlos en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema de trabajo, aunque optativo, lo ha llevado a adoptar la asignatura como "materia de cabecera".

Sorprendentemente, el día del examen final, los alumnos casi no consultan sus resúmenes. Ante mi pregunta, explican que sus propias síntesis ya no les sirven, que al volver a estudiar los textos los piensan de otra manera, que no han tenido tiempo de rehacer los resúmenes, pero que de todos modos parecen no necesitarlos. Así, lo que les ha sido de utilidad no es el producto dejado en el papel sino la tarea de leer y resumir para sí mismos *mientras* cursaban la materia. Les ha servido también reflexionar en clase sobre la lectura como proceso interactivo, lo mismo que apreciar cómo el programa de una asignatura y la orientación del docente pueden ayudar a saber qué es lo importante de la bibliografía según la perspectiva de cada cátedra.[3] En el cuadro 3 preciso qué es un resumen y en qué consiste resumir.

Según queda expresado en el relato previo, la actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto (condición de comprender) y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase (véase el punto 2 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4) para una justificación de las tareas que promueven volver recurrentemente sobre lo ya hecho). Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente sino la expectativa de emplear los resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema suele entusiasmarse con lo que comprende,

[3] Resulta claro que por utilizar estos resúmenes en el examen final oral los alumnos *no* estudian menos para prepararlo, ni los docentes incrementan su carga de trabajo ya que no han de leerlos, puesto que son de uso privado... Entonces, ¿por qué no extender su empleo, si lo que éste promueve es la lectura de los textos para el momento en el que han de ser discutidos en clase, el trabajo de análisis sobre ellos para identificar la información más importante según el programa de la cátedra, y el sentimiento de los alumnos de estar acompañados en el momento del examen?

es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber. Pero no siempre ocurre así. En consecuencia, las dos actividades expuestas en este capítulo y la tarea "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", analizada en el anterior, sirven para ayudar a desarrollar la lectura por encargo, en contraposición a la lectura voluntaria. En el capítulo siguiente, relato otra actividad ("Leer y escribir para presentar una ponencia oral") que apunta a promover, de entrada, el compromiso y entusiasmo por leer y comprender. En lo que resta de este capítulo, desarrollo algunas cuestiones que aparecen esbozadas en las páginas anteriores.

Cuadro 3. El resumen y la actividad de resumir

¿Qué es un resumen y cómo se produce?

Un resumen es un texto derivado de otro, producido por reducción (salvo en el caso del resumen de una ponencia para congreso, que se escribe antes que ésta y funciona como texto base, que luego debe expandirse). Según los psicolingüistas que lo han estudiado, el resumen es más breve que su texto de origen, le es fiel informacionalmente, tiende a ser autónomo (debe poder ser comprendido sin su ayuda) y responde a su estructura de ideas principales (Albano, Giammatteo y Zamudio, 2001; Kaufman y Perelman, 2000).

Para producirlo, no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (van Dijk, 1992). Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la *jerarquía* o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya sabe.

Existen dos problemas que no quedan reflejados en esta caracterización general. Por una parte, la noción de "ideas principales" es problemática, si se

continúa

continuación

la considera en términos absolutos: los contenidos más importantes de un texto no son siempre inmanentes a éste sino que suelen depender de la interacción entre texto y lector (según lo que sabe y lo que busca al leer). En realidad, *existen dos puntos de vista acerca de lo importante de un texto (el del autor*, según su intención al escribir; *y el del lector,* según su propósito de lectura) y, en general, conviene que los universitarios lleguen a recortar y a saber distinguir ambos. Por otra parte, la información que se conserva es diferente en los resúmenes que se elaboran para un destinatario externo respecto de los resúmenes producidos para uno mismo, dado que en estos últimos el productor del resumen puede contar con que él sabrá reponer los implícitos de su texto, pero no ocurre lo mismo en los primeros.

Según explico en este capítulo, en la situación didáctica planteada en mis clases, los resúmenes debían servir a sus productores en el examen final (y no eran leídos por la docente). Por tanto, lo "importante" era lo que ellos pensaban que iban a necesitar en el examen. Cuando en clase se ofrecieron modelos de preguntas de examen y cuando se explicitó el punto de vista de la cátedra sobre lo que interesaba de los textos, los estudiantes pudieron representarse mejor qué tipo de información era la que se priorizaría al momento de ser evaluados y, por tanto, cuál debía ser retenida en sus resúmenes.

Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos *y* bienvenida *a una cultura nueva*

En esta última parte del capítulo, incluyo el texto completo de una ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.[4] He elegido mantener el estilo coloquial en el que la escribí originalmente porque así es como ha llegado a muchos de mis colegas, quienes se han sentido identificados y/o convocados por este trabajo, lo cual es alentador porque significa que somos varios los que estamos dispuestos a hacer algo para ayudar a leer en el nivel superior. Aquí va.

Con la intención de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios, analizaré en qué con-

[4] En Buenos Aires, en mayo de 2003.

siste la lectura de bibliografía tal como se la requiere en los estudios superiores. Y voy a sostener 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 mi trabajo es que no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta. Propongo que los profesores hagan conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos. Para ello, precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional.

No hay una forma natural de leer sino tantas como culturas lectoras

Para analizar cómo suele entenderse la lectura, me apoyaré 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 es una creencia muy difundida también en la universidad. No obstante, voy a cuestionarla. Cuestionaré 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. Debatiré a favor de la noción de que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras (Cavallo y Chartier, 1998; Ferreiro *et al.*, 1999; Olson, 1998). Y voy a empezar por el final, por las conclusiones de mi reflexión:

1. Es necesario volver a interpretar los "problemas" de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades 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 (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos.

2. 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.
3. En consecuencia, intentaré fundamentar que, para evitar el abandono de buena parte de los ingresantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad:
   - enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
   - *hacer lugar* en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.
4. Pero también voy a insistir en que, para que los profesores logremos sostener esta propuesta, es imprescindible que nuestras instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Como en una novela policial, pareciera que aquí también ya puede saberse quién es el asesino. Bueno, no he querido decir realmente que las instituciones educativas maten a los lectores, pero sí, quizá, que no ayudan suficientemente para que se desarrollen. En fin, lo que intento expresar es que, sabiendo ya el final de mi ensayo –como cuando se conoce al criminal al comienzo de algunos cuentos–, a los lectores les cabe la tarea de determinar si logro justificar con buenas razones mi posición. Espero que no se pierdan ninguna pista.

Voy a referirme a las ciencias sociales y a las humanidades, y a la universidad, que son los ámbitos que conozco (aunque seguramente algunos de ustedes puedan repensar lo que planteo para otras disciplinas y para los estudios terciarios no universitarios). Mi análisis se basa en las investigaciones de las corrientes llamadas "Escribir a través del currículum"[5] –en los Estados

[5] Por ejemplo, Bogel y Hjortshoj (1984), Hilgers *et al.* (1999) y Russell (1990).

Unidos–, "Estudios sobre culturas escritas"[6] –en el Reino Unido– y "Alfabetizaciones académicas"[7] –en Australia–. También tengo en cuenta mis propias investigaciones[8] y mi experiencia como docente del nivel universitario.

¿Qué leen los alumnos en la universidad?

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. Entiendo por *textos académicos* aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Ejemplo de los primeros (los empleados para *transmitir* el saber) son los materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros.[9] Una característica de estos textos académicos es que tienen por fuente trabajos científicos y otra de sus propiedades es la asimetría que suele existir en los conocimientos que tiene el autor respecto de los lectores. En cambio, se denominan *textos científicos* a los elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes y proyectos de investigación, solicitud de subsidios de investigación, etcétera).[10]

Generalmente, en nuestro medio, los alumnos no acceden a los libros originales sino que los textos académicos 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, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación original, y, a veces, ¡sin siquiera el título y/o el nombre del autor!

6 Creme y Lea (1998), Jones *et al.* (1999), Lea y Street (1998), entre otros.

7 Muestra de esta corriente son Chalmers y Fuller (1996), Chanock (2001; 2002; 2003b), Hogan (1996 y 1999), Skillen *et al.* (1998), Vardi (2000).

8 Carlino y Estienne (2004) y Estienne y Carlino (2004).

9 Entre los textos académicos producidos por los estudiantes (para registrar, elaborar y dar cuenta del saber aprendido), están los apuntes personales, exámenes, monografías, etcétera.

10 Aunque no suele ser habitual en las universidades argentinas, es conveniente –a mi juicio– incluir en las asignaturas de grado también textos científicos (artículos e informes de investigación, tesis, etc.) y prever situaciones didácticas para trabajarlos con los alumnos reflexionando sobre lo que tienen de común y de diferente respecto de los habituales textos académicos, que se derivan de los científicos.

Como ustedes ya se imaginarán, es obvio que este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios (y, en ocasiones, con la despreocupación de algunos profesores), impide al lector ubicarse dentro de lo que lee.[11] 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 que se leen en la universidad son derivados de textos científicos. Y 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 (Sinclair, 1993). 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, es decir, formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber:

> [La comunidad científica] comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (Fernández *et al.*, 2004: 99-100.)

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.

Obstáculos para comprender la bibliografía

Según lo anterior, las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos

[11] El problema de las fotocopias tiene una arista adicional: la duplicación ilegal de los originales priva a los autores y editores de percibir sus derechos y reduce la potencial producción intelectual. En contraposición, he conocido universidades canadienses que acuerdan con autores y editores la duplicación y encuadernación de un número determinado de artículos de diversas fuentes, por los que pagan un derecho proporcional, y así editan legalmente *dossiers* de fotocopias ajustados a los programas de las materias, lo cual permite que se remunere no sólo el costo material del papel y la labor mecánica de reproducción sino también el trabajo intelectual.

que derivan de otros que no están dirigidos a ellos sino a los investigadores. Incluso los textos académicos (que –según la definición adoptada– sí están dirigidos a ellos) no desarrollan todo lo que contienen ya que es inevitable que tengan una "figura", que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un "fondo" de nociones secundarias. He señalado que 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, mencionados al pasar. 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 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 (Vardi, 2000). Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien requerimientos que se dan por sabidos. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que todavía no tienen internalizado. Es decir, los profesores de las ciencias sociales y las humanidades solemos 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,
- reconstruyendo el vínculo (polémico o no) entre unas posiciones y otras,
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- infiriendo las implicancias que lo leído puede tener sobre otros contextos, es decir, extrayendo conclusiones que sean pertinentes más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional a la que se encaminan los estudiantes, etcétera.

Muchas veces, incluso, los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cog-

nitivas y es por ello que pedimos a los alumnos analizar lo que leen sin darles precisiones sobre cómo hacerlo. Es decir, los docentes suponemos que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes tienen ciertos marcos cognoscitivos específicos (Wilson, 1986), que los alumnos aún no han elaborado. En este sentido, aquello que los docentes solemos exigir de lo leído no está en el texto mismo sino que puede ser desprendido de éste en la medida en que el lector posea 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 somos 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.[12]

Según lo desarrollado más arriba, 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 solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros 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.

Sin embargo, la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta. Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y pre-

[12] El trabajo con guías de lectura, tal como es desarrollado en la primera parte del capítulo, orienta la actividad del lector sobre el texto, señalándole la dirección hacia donde debe buscar lo que el texto ofrece como relevante para la asignatura.

sentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar por qué lo dicen y cómo lo justifican.

Bienvenida a las culturas académicas

Hasta aquí, me he referido a los obstáculos que enfrentan los alumnos universitarios para leer los textos de nuestras disciplinas. Aún me resta tratar la bienvenida. Pero, ¿por qué uso la palabra *bienvenida*? Porque quiero subrayar que mi propuesta entraña una actitud de acoger al forastero y se diferencia de otras posturas, que proponen técnicas o meras estrategias docentes. ¿Qué implica entonces dar la bienvenida por parte de los profesores?

Implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Implica llevar a cabo experiencias como las que conocí de algunos docentes de universidades argentinas.[13] Implica combatir el sentimiento de exclusión. Pero ¿qué realizan, en concreto, los docentes inclusivos? Estos docentes, en primer lugar, no responsabilizan a los alumnos por los problemas para entender lo que leen sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de los textos es la "respuesta" a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formula dependientes de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudio 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. Y exponen haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

[13] Benvegnú *et al.* (2004), Fernández *et al.* (2004), Rinaudo y Vélez (2000), Solá Villazón y de Pauw (2004).

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 la brecha cultural y dar pistas para afrontarla. 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 incorporarse.

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 cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que somos miembros los profesores y a las que ellos aspiran a ingresar? Podemos:

1. Reponer el contexto ausente por el uso habitual de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudio de quienes se están iniciando en una disciplina.
   - Llevar a clase el libro entero (Muñoz, 2001), hacerlo circular, encuadrar los artículos en el índice de la obra y proveer su referencia bibliográfica completa señalando el año de edición original.[14]
   - Presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas y anticipando por qué sus textos han sido incluidos en tal unidad del programa de la materia.

[14] Los docentes sabemos que Freud y Vigotsky, por ejemplo, escribieron a principio del siglo pasado; pero, ¿lo saben los recién llegados a la disciplina?

2. No dar por natural la interpretación de los textos sino
   - Orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído (véase la actividad didáctica "Leer con ayuda de guías", analizada en este capítulo).
   - Mostrar en clase cómo puede usarse el programa de la asignatura para encaminar la lectura de la bibliografía y ayudar a regular el estudio y la preparación de los exámenes, es decir, señalar las relaciones que hay entre los contenidos curriculares que figuran en cada unidad del programa y los contenidos temáticos de los textos.
   - Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos. Por ejemplo, preguntar –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?" (Fernández *et al.*, 2002).
3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. Escribir sobre lo leído exige al que lo hace "procesar" los textos de un modo más activo, requiere poner en relación conceptos y permite descubrir lagunas o contradicciones en la propia comprensión (véase, en el presente capítulo, la actividad didáctica "Resumir para uno mismo"). También, escribir posibilita que los problemas con la lectura se vuelvan observables para alumnos y docentes: es en lo escrito donde los estudiantes muestran sus incomprensiones, a partir de las cuales los profesores podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales (véase la actividad "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", analizada en el capítulo 1).
4. Permitir, en algún momento, *elegir* qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema por exponer (véase la actividad didáctica "Leer y escribir para presentar una ponencia oral", que se analiza en el capítulo 3).

Como queda plasmado a lo largo del libro, estas propuestas las he probado con mis alumnos universitarios, de quienes exijo un compromiso similar al que pongo de mi parte.

Instituciones excluyentes o inclusivas

A lo largo de este capítulo, y específicamente en esta ponencia, he sostenido que la responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. He planteado la necesidad de una doble integración: integrar en nuestras materias de cualquier área la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así integrar a los alumnos a nuestras culturas escritas.

Sé que esta propuesta no resulta novedosa para algunos profesores, pero no me cansaré de expresarla hasta que sea escuchada por las instituciones. En la Argentina, el problema con los docentes que han puesto en práctica algunas propuestas similares es que están generalmente solos. Se esfuerzan en ayudar a entender a sus alumnos lo que leen, a partir de un compromiso personal, pero no suelen contar con instituciones que los orienten, estimulen, ofrezcan recursos ni contemplen tiempos. En otros países, por ejemplo, Australia y los Estados Unidos, esas instituciones sí existen, y aprender de ellas me ha resultado fascinante (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005).[15]

En nuestro país, los profesores inclusivos dan solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar.

Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como "xenófobos", poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones, las que a su vez se desentienden de cómo enseñan sus docentes, aquellas que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.

[15] En el momento de salir a imprenta este libro, algunas universidades argentinas han comenzado a ocuparse incipientemente de estas cuestiones, en general, a partir de su preocupación por la baja tasa de retención del alumnado en los primeros años, y han empezado a promover acciones de alfabetización académica con fondos institucionales destinados al desarrollo profesional docente y, en algunos casos, a ampliar las horas de consulta destinadas a los estudiantes.

Apéndice

Diferentes clases de guías de lectura y estudio

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar (en el orden sugerido de las lecturas):

POZO, I. (1993), "Introducción", en: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

DELVAL, J. (1994), "Las teorías conductistas", en: *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 57-60.

SEBASTIÁN, M. V. (1994), "El enfoque conductista", en: *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*, Madrid, Visor.

GAGNÈ, R. (1993), "Algunos fenómenos del aprendizaje" y "Aprendizaje por asociación", en: *Las condiciones del aprendizaje*, México, McGraw Hill-Interamericana, pp. 5-10 y 22-32. Edición original en inglés de 1984.

Guía de lectura

1. Ubica en una línea de tiempo a los autores principales que se mencionan en la bibliografía. ¿Qué ocurría en el mundo en las épocas a las que se hace referencia?
2. ¿Quiénes son los primeros filósofos occidentales que se ocupan de pensar el conocimiento humano? ¿Cuáles son sus posturas?
3. Según Lakatos (citado por I. Pozo), ¿cuáles son las características de los programas de investigación? ¿En qué condiciones puede afirmarse que una teoría resulta mejor que otra?
4. ¿Contra qué corriente de la psicología de su época se enfrenta el conductismo? ¿Por qué?
5. ¿En qué corriente epistemológica se enmarca el conductismo? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son los principios metodológicos del conductismo?
7. ¿En qué consiste el modelo de aprendizaje por condicionamiento clásico? Comenta sus principios explicativos.

continúa

continuación

8. ¿En qué consiste el condicionamiento operante o instrumental? ¿A qué se denomina "refuerzo"?
9. ¿Cuáles son las leyes del aprendizaje sostenidas por cada uno de estos modelos? ¿Qué implicancias tienen para una enseñanza que adopte este enfoque?
10. Señala las diferencias y las semejanzas entre el condicionamiento clásico y el operante.
11. Intenta encontrar alguna característica de tu práctica docente que se relacione con alguno de los temas que se tratan en la bibliografía. Analízala a la luz de lo leído.

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

SEBASTIÁN, M. V. (1994), "Bartlett: un pionero en el estudio de la memoria" (fragmento del capítulo 12: "El enfoque cognitivo"), en: *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*, Madrid, Visor.

Guía de lectura

1. ¿Qué estudió Bartlett?
2. ¿Qué metodología utiliza?
3. ¿Por qué es considerado pionero?
4. ¿Qué resultados encuentra?
5. ¿Cómo los explica?
6. ¿Qué influencias ha tenido su enfoque en estudios posteriores?
7. ¿Te sirve este texto para tu práctica docente? ¿Por qué?

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

POZO, I. (1996), "El sistema del aprendizaje", en: *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza.

Guía de lectura

A continuación se han esquematizado los contenidos de la primera parte del capítulo:

a) Indica, al lado de cada línea, la/s página/s del texto correspondiente/s, y continúa con el esquema para representar el resto del capítulo. b) Piensa para qué te puede servir hacer este trabajo sobre el texto. c) Finalmente, reflexiona acerca de las implicancias de este texto para tu práctica profesional.

- EJES DE ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE
  - Resultados o contenidos
  - Procesos o mecanismos de adquisición
  - Condiciones (favorecedoras u obstaculizadoras) del aprendizaje
- CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE
  - *Conductuales*
    - información sobre relaciones entre acontecimientos (sucesos y conductas)
    - respuestas para controlar el ambiente
    - "teorías implícitas"
  - *Sociales*
    - pautas de interacción
    - actitudes
    - representaciones sociales
  - *Verbales*
    - incorporación de información sobre hechos
    - comprensión de conceptos
    - reestructuración de conocimientos previos
  - *Procedimentales*
    - técnicas (encadenamiento de acciones rutinarias)
    - estrategias para regular la aplicación de procedimientos
    - estrategias para regular nuestros procesos de aprendizaje
  - *Relaciones entre los distintos resultados*

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

CASTORINA, J. A. (1992) Sin título, Ponencia publicada en los Cuadernos de la Fundación EPPEC, Buenos Aires.

Guía de lectura

1. En este artículo se tratan, al menos, cinco cuestiones. Expónelas reconstruyendo las afirmaciones básicas que hace Castorina respecto de ellas. Si agregas una frase introductoria, en conjunto, te debe quedar un "abstract" (resumen) del artículo.
2. Analiza para qué te puede servir realizar un trabajo sobre el texto como el que se propone en el punto 1. ¿Qué diferencia presenta esta tarea en relación a responder una guía de lectura con preguntas sobre el texto?
3. Examina las implicaciones que se derivan de este artículo para tu práctica profesional.

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

CASTORINA, J. A. (1992), (Sin título), ponencia publicada en los Cuadernos de la Fundación EPPEC, Buenos Aires.

Tarea de lectura

A continuación se presenta una posible "reducción" del texto. Analízala y compárala con tu propio resumen del mismo.

1. Cualquier teoría del aprendizaje, en tanto adhiere al principio de universalidad de los mecanismos de aprendizaje, puede ser útil para entender el aprendizaje escolar en la medida en que produzca hipótesis que tomen en cuenta las condiciones particulares de la situación educativa.

continúa

continuación

2. Los estudios psicológicos sobre aprendizaje son necesarios como marco conceptual para el diseño curricular y la planificación de la intervención docente. Pero no son suficientes, ya que no es posible derivar directamente estas concreciones curriculares a partir de investigaciones psicológicas. Es cierto que el diseño curricular debe explicitar la relación entre explicación psicológica y las prescripciones que realiza; pero además exige una reflexión acerca de las funciones y finalidades de la escuela y de los valores culturales y sociales del conocimiento.
3. En la medida en que el aprendizaje escolar está inmerso en las relaciones de la tríada didáctica, el saber enseñar (que consiste en valores, teorías y procedimientos constituidos y validados socialmente) se convierte en el objeto de conocimiento que debe ser reconstruido por los niños. En este sentido, una de las funciones del maestro es presentar este saber y fomentar que los alumnos interaccionen cognoscitivamente con él. Pero este contacto sujeto-objeto está connotado e influido por las representaciones sociales que alumnos y docentes tienen unos de otros y por los saberes y modos de intervención del docente. Esta transmisión social del saber no significa lo mismo que transmisión en sentido epistemológico, en la cual el sujeto se limitaría a internalizar el conocimiento pasivamente. Algunos viejos piagetianos no tomaban en cuenta la importancia de esta transmisión del docente como tutor que andamia el aprendizaje. Por el contrario, para Castorina es posible pensar un proceso constructivo de aprendizaje mediado por esta transmisión cultural (dado que los conceptos y procedimientos de las culturas disciplinarias no pueden ser resultado de actividades espontáneas de los niños) y, simultáneamente, permanecer dentro del marco psicogenético que asume la continuidad del mecanismo formador de los conocimientos dentro y fuera de la escuela.
4. En el punto anterior, que trata sobre el aprendizaje de "contenidos curriculares", se enfatiza la interacción entre el sujeto y el saber a enseñar, tal como ha considerado excluyentemente la postura de Ausubel (quien criticó al aprendizaje por descubrimiento). Sin embargo, según Castorina, no se debe desvalorizar la interacción entre el sujeto y el mundo (la realidad). Y no es posible reducir el aprendizaje a una interacción entre alumno y saber objetivado porque, para poder reconstruir los conceptos de una disciplina, las hipótesis de los alumnos deben ser cuestionadas a partir de su puesta a prueba sobre lo real.
5. Bajo el término *constructivismo* coexisten distintas versiones sobre el aprendizaje difícilmente compatibles. La noción piagetiana es la más rigurosa. No obstante, no es posible explicar la totalidad del proceso de aprendizaje con una teoría constructivista ya que el aprendizaje escolar tiene varias dimensiones (cognitiva, social, institucional, etcétera).

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

CASTORINA, J. A. (1996), "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en: J. A. Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Tarea de lectura

1. Elabora una lista de preguntas que sirva para orientar al lector hacia los aspectos del texto que consideres más importantes.
2. Reflexiona para qué puede servirte realizar por tu cuenta esta guía de lectura. ¿Se aprende algo haciéndola? ¿Se aprende algo distinto de lo que se aprende cuando se responde una guía de lectura elaborada por el profesor? ¿Qué?

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

MARTÍ, E. (1995), "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", en: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 72, pp. 9-32.

Guía de lectura

[...]

7. Examina las siguientes afirmaciones del autor y establece una relación entre ambas a la luz de la posición del autor que aparece en el apartado "Diferentes niveles de explicitación de los conocimientos" (pp. 26-27):

> Los autores del procesamiento de la información, atrapados en dicotomías exclusivas como consciente/no consciente y automático/controlado, no consiguen darnos una visión [...] de los diferentes niveles del funciona-

continúa

continuación

> miento cognitivo y no consiguen tampoco darnos una visión integradora de los *cambios metacognitivos a lo largo del desarrollo* (p. 18, énfasis mío).
>
> La separación neta entre cognición y metacognición pierde sentido si se adopta una visión constructivista como la que adopta Piaget [...] pues toda construcción cognitiva exige una reelaboración constante de los conocimientos a diferentes niveles de complejidad. [...] Por otro lado, la separación neta entre procesos conscientes e inconscientes parece también problemática si aceptamos la idea de que pueden establecerse numerosas gradaciones de conciencia. (p. 21.)

8. ¿Qué observaciones críticas realiza el autor a los estudios instruccionales que enseñan habilidades metacognitivas? (pp. 24-25, 27-28.)
9. Analiza las dos funciones de las actividades reguladoras expresadas en la siguiente cita:

> Las actividades reguladoras (a cualquier nivel de conciencia) no sólo permiten una mejor *actuación* sino que son también responsables de la *construcción* de nuevos conocimientos (p. 27, énfasis mío).

10. ¿Cómo entiende el autor los procesos de interiorización y de exteriorización? (pp. 22-23, 28-29.)
11. ¿Qué relación puede establecerse entre cognición y tecnologías? (pp. 22, 28-29.)
12. ¿Desde qué perspectiva reseña y analiza Martí los estudios sobre metacognición?
13. ¿En qué sentido su perspectiva afecta al tratamiento del tema?

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Bibliografía para analizar

POZO, I. (1996), "La motivación o por qué queremos aprender", en: *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza.

Guía de lectura

a) Ubica en los márgenes del texto los siguientes temas que aparecen dentro de la sección del capítulo seleccionada (puedes agregar otros temas si lo consideras conveniente).

b) Selecciona dos o tres temas que consideres más relevantes según tu criterio.

c) Explicita el criterio que has utilizado para realizar esta selección.

d) Al final, analiza para qué te puede servir realizar este trabajo sobre el texto. ¿Qué "trabajo cognitivo" requiere realizar esta tarea a diferencia de responder una guía de lectura con preguntas sobre el texto?

e) ¿Con qué otros artículos analizados en este curso puedes relacionar este texto? ¿Por qué?

f) ¿Qué implicaciones para tu labor profesional puedes extraer de este texto?

1. Aprendizaje = cambio.
2. Costos del aprendizaje.
3. Definición dada por Claxton de "motivar".
4. Premios y castigos como móviles del aprendizaje.
5. Definición de "motivación extrínseca".
6. Problemas de la motivación extrínseca: a) selección de premios y castigos; b) consecuencias de retirarlos; c) efectos indeseados.
7. Definición de "motivación intrínseca".
8. Condiciones de la motivación intrínseca.
9. Mantener el interés.
10. Relación entre motivación y expectativas.
11. Motivación = valor otorgado a la meta de aprendizaje x expectativa de lograrla x estrategias para alcanzarla.
12. Atribución de éxitos y fracasos: a) a factores externos o internos; b) a factores permanentes o variables; c) bajo o fuera de mi control.
13. Relación entre tipos de atribución del fracaso y expectativa de éxito futuro (y motivación): a) factor estable → decrece motivación; b) factor variable y controlable → aumenta motivación; c) factor interno, estable y no controlable → decrece motivación.
14. Formas de aumentar la expectativa de éxito.
15. Modo de acrecentar el valor de las metas.
16. Apropiación de expectativas ajenas.
17. Docente como modelo.

Bibliografía para analizar

PIAGET, J. y R. García (1982), "Ciencia, psicogénesis e ideología", en *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI.

Guía de lectura

1. Compara este texto con el de Castorina "Algunos aspectos sociales". Señala semejanzas y diferencias entre ambos.
2. ¿Qué dos perspectivas hay en la interpretación del conocimiento en la escala individual y social? (p. 227.)
3. Un modo de generación de la acción es interno; el otro es social. ¿En qué sentido se entiende esto último? (p. 228.)
4. Lista los ejemplos que aparecen en el texto en los que en la historia de la ciencia se aprecia una influencia del medio social en el desarrollo de teorías científicas. (pp. 229-230.)

[...]

7. Analiza la siguiente cita:

> Un gran sector del conocimiento científico se va pues expandiendo no de manera estrictamente racional, en respuesta a una problemática interna, sino de manera un tanto arbitraria y por un conjunto de impulsos orientados por requerimientos externos impuestos por la sociedad. (p. 230.)

8. ¿En qué consiste la influencia de la sociedad en el desarrollo de las ciencias? (pp. 230-231.)

[...]

14. Analiza la siguiente cita:

> Si la influencia de la sociedad es tan fuerte, ¿cómo se explica que en todos los períodos de la historia, así como en los niños de todos los grupos sociales y de cualquier país, encontremos los mismos procesos cognoscitivos en acción? Para encontrar la respuesta, debemos diferenciar, por una parte, los mecanismos de adquisición de conocimiento que un sujeto tiene a su disposición y, por la otra, la forma en que es presentado el objeto que va a ser asimilado a tal sujeto. La sociedad modifica la última, pero no los prime-

continúa

continuación

ros. La significación asignada a un objeto en un momento dado, dentro del contexto de sus relaciones con otros objetos, puede depender, en gran medida, de cómo la sociedad establece o modifica la relación entre sujeto y objeto. Pero la forma en la cual tal significación es adquirida depende de los mecanismos cognoscitivos del sujeto y no de factor alguno que sea provisto por la sociedad. En otros términos, cómo un sujeto asimila un objeto, depende del sujeto mismo; qué es lo que él asimila, depende, al mismo tiempo, de su propia capacidad y de la sociedad que le provee la componente contextual de la significación del objeto. (p. 245.)

Capítulo 3
Evaluar con la lectura y la escritura

> Cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio.
> (Gibbs y Simpson, 2003.)

Resumen

¿De qué modos podemos los docentes promover el aprendizaje de nuestros alumnos por medio de las situaciones de evaluación que les proponemos, que suelen incluir la lectura y la escritura? Este capítulo intenta responder el interrogante a través de reconocer y vincular las distintas funciones que puede cumplir la evaluación, además de acreditar el conocimiento de los estudiantes. En la primera parte, contrasto las habituales prácticas evaluativas con relación a aquellas que las investigaciones consideran más deseables. En la segunda parte del capítulo, analizo dos situaciones acreditativas que puse a funcionar en el dictado de una materia universitaria de las ciencias sociales: a) la posibilidad de que los alumnos reescriban el examen a partir de los comentarios recibidos de su docente, y b) la organización de unas 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.

La evaluación: vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura... y para ayudar a aprender

Este capítulo trata sobre las prácticas de evaluación empleadas en los distintos espacios curriculares, prácticas en las cuales la escritura y la lectura suelen estar presentes como medios para acreditar el saber conceptual de los alumnos. Pienso que vale la pena detenernos en ellas por dos razones. 1) Porque constituyen una "vía de ingreso" parcialmente allanada para que

podamos empezar a ocuparnos de cómo leen y escriben los estudiantes del nivel superior... sin tener que agregar demasiadas nuevas actividades en nuestro currículo, ya que de por sí los alumnos suelen tener que interpretar y producir textos a la hora de ser evaluados. 2) La otra razón para centrarnos en los modos de leer y escribir puestos en juego por la evaluación es que muchos docentes solemos evaluar de *una manera* determinada, casi por costumbre, sin habernos detenido a reflexionar sobre su alcance, y sin percatarnos de que existen *otras opciones más formativas* de evaluar con la lectura y escritura.

Evaluar *a través de* la lectura y escritura, sin prestar atención específica a estas tareas, nos resulta natural a 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. Siguiendo a diversos autores, plantearé que la forma en que se realizan estas prácticas evaluativas incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos. La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción. Aunque no lo advirtamos, la evaluación está en el centro de la enseñanza: es un claro mensaje que damos a los estudiantes sobre qué esperamos de su paso por nuestras materias y por nuestras instituciones.

En la primera parte del capítulo, caracterizo las maneras habituales de evaluar y las contrasto con otras potencialmente más fructíferas. Muestro cómo, a través de los usuales contextos de evaluación escrita, se transmite a los alumnos una serie de ideas cuestionadas por las investigaciones y cuestionables de acuerdo con los objetivos que solemos enunciar los docentes para nuestras asignaturas. También incluyo el análisis de otras propuestas pedagógicas que, habiendo conceptualizado la evaluación como una instancia de aprendizaje, han implementado intervenciones congruentes con los estudios sobre alfabetización académica y sobre el potencial cognitivo de la composición escrita (véase el capítulo 1). En la segunda parte del capítulo, examino dos situaciones de evaluación con la lectura y la escritura que he puesto en práctica en una materia universitaria de las ciencias sociales, después de haberme entusiasmado por cómo lo hacían otros docentes que publicaron sus experiencias.

Para qué evaluamos

En el presente libro, incluir el tema de la evaluación se justifica en la idea de que ella es un medio capital con el que los profesores podemos contribuir a mejorar cómo leen, escriben y aprenden los alumnos en la universidad. Sin duda, existen distintas funciones que cumple la evaluación, unas más explícitas y otras más soterradas, aunque no menos potentes. Señalaré tres:

1. La función más reconocida es 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. Otra utilidad de la evaluación, no siempre aprovechada, es la de *retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza*. Frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le 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 subsiguiente (abordo la retroalimentación del docente al alumno en gran parte de las actividades examinadas en los capítulos 1, 2 y más adelante en éste, y desarrollo la retroalimentación del alumno al docente en los puntos 9 y 10 del capítulo 4).
3. En el marco de este capítulo, quiero destacar lo que se ha estudiado como la *función tácita de toda evaluación: 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, el conjunto del contexto evaluativo resulta a sus ojos una señal clara de que eso es lo que han de aprender (Biggs, 1996 y 1998; Fox y Radloff, 1997; Santhanam, 2002). Es éste el papel simbólico que juega la evaluación dentro de cada asignatura. Se trata de una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque no lo pretendamos. En palabras de Ramsden:

> Desde el punto de vista de los alumnos, la evaluación define siempre el currículum real.[1] (Ramsden, 1997: 7, citado por Rust, 2002.)

[1] Recordemos que el currículum real es lo que realmente aprenden los alumnos, más allá de lo que los profesores hayamos querido enseñarles.

Ahora bien, estos propósitos de la evaluación, explícitos o latentes, pueden llevarse a cabo a través de distintos caminos. Uno de ellos, tal vez el más extendido, es la evaluación *por medio de* la lectura y la escritura.[2] Se dice que es el contenido del texto del estudiante lo que primordialmente resulta juzgado. ¿Pero es posible evaluar sólo el contenido? ¿Es posible hacerlo sin considerar cómo han leído o escrito los estudiantes? Por ejemplo, en el caso de la lectura, ¿existe una única manera de interpretar un texto?, ¿de qué modo saben los alumnos qué aspectos de la bibliografía son los más importantes? Y en el caso de la escritura, ¿pueden producir un buen examen eludiendo elaborar un buen escrito?, ¿cómo se relacionan dos o más conceptos sino a través de una estructura discursiva?, ¿cómo se fundamentan las ideas sin señalar qué es tesis y qué, argumento?

Supuestos sobre la escritura y la lectura

Es habitual creer que son sólo los contenidos conceptuales de una materia lo que se evalúa en las monografías y en los exámenes escritos. Esta creencia se basa en varios supuestos cuestionables:

a) Existe un único modo de leer y todos los lectores, enfrentados a un mismo texto, comprenderían lo mismo si leyeran bien.
b) La escritura es sólo un canal para comunicar lo que ya se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo (Alvarado y Cortés, 2000; Castelló, 2000).
c) Redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito.
d) Escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar.

Estos supuestos han sido puestos en duda por numerosas investigaciones. Como resultado de ellas, hoy sabemos que leer no es simplemente extraer

[2] En lo que sigue del capítulo empleo el término *evaluación* en el sentido específico de *acreditación*, es decir, de evaluación que tiene por fin certificar el saber adquirido por los alumnos durante el paso por nuestras materias.

lo que la bibliografía dice sino buscar (a partir de los conocimientos previos del lector) lo que le será posible comprender. También, sabemos que escribir implica volver a pensar.[3] Empero, las habituales situaciones evaluativas que los docentes solemos plantear en nuestras clases se organizan en torno a la idea de que es posible evaluar a través de la lectura y la escritura, como 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.

Diálogo interdisciplinario para evitar evaluar lo que no se enseña

La consecuencia de manejarnos con los anteriores presupuestos es que, en general, no nos ocupamos de enseñar a leer ni a escribir los contenidos de las propias asignaturas, pero sí solemos exigirlo de nuestros alumnos cuando son evaluados. No me refiero a enseñarles a leer como una técnica general sino –según señalo en el capítulo anterior– a ayudarles a saber qué buscar en lo que leen desde la óptica del programa de una materia. Tampoco me refiero a enseñarles a escribir siguiendo las convenciones generales aplicables a cualquier texto. Tal como quedó expresado en el capítulo 1, 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 reescribir el propio texto con ojos de lector crítico. Y cuando señalo que no es habitual enseñarlo, apunto a que no se reflexiona sobre los modos de pensamiento involucrados en los usos discursivos de un campo de estudio, no se orienta a los alumnos para producir los textos esperados según unas u otras características, no se les da tiempo ni se contempla el diálogo para generar y dar coherencia a las nociones, no se comentan sus borradores para ayudar a reelaborarlos.

[3] Estas cuestiones han sido desarrolladas en los dos capítulos previos.

Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que enseñamos presentan –junto a sus contenidos– una específica cultura escrita. Tal como expongo en los demás capítulos del libro, la cultura académica, con prácticas de lenguaje transversales a toda la universidad (y distintas a las de la escuela media), también incluye particularidades al interior de cada tradición investigativa (Bogel y Hjortshoj, 1984).

Por el contrario, toda nuestra educación muestra la lectura y la escritura como si fueran habilidades básicas, separables de los contenidos y que pueden aplicarse en forma general. Perdemos de vista el papel del lector a la hora de interpretar lo que lee y desconocemos que la acción sobre el texto que esperamos que realice al leer depende de categorías disciplinares que hemos de enseñarle a identificar. También, dejamos de lado el rol que escribir juega en la estructuración de los conceptos de quien escribe, que se trata de una tecnología elaborativa que organiza lo pensable –a través de determinadas prácticas sociales que la emplean–. Nuestras omisiones, basadas en los supuestos mencionados, nos llevan a creer que es posible evaluar por escrito las nociones que enseñamos sin evaluar a la vez lo que no ha sido enseñado, es decir, la lectura y la escritura de esas nociones.

En realidad, para lograr escribir un buen examen o monografía, los estudiantes han de dominar no sólo el contenido de los temas relevantes (habiendo podido identificarlos dentro del cúmulo de información presente en la bibliografía) sino el modo en que cada campo profesional analiza los hechos que observa, argumenta sus aserciones, 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. Muy pocos docentes enseñan a hacerlo. Probablemente esto se deba a que los especialistas en una disciplina no necesariamente saben enseñar a leer y a escribir sobre sus temas. En forma recíproca, los especialistas en lectura y escritura (provengan de la psicología, la educación o de las ciencias del lenguaje) tampoco lograrían hacerlo solos. Los primeros, porque conocen los temas, pero no han reflexionado sobre su lectura o escritura. Los segundos, porque conocen cómo se aprende, cómo se enseña o cómo funcionan la lectura y la escritura, en forma general, pero no las dificultades conceptuales que plantean leer y escribir para aprender en cada una de las disciplinas.

Otras universidades han tomado conciencia de que se requiere un *diálogo interdisciplinario*, entre especialistas en enseñar su disciplina y especialistas en enseñar a escribir y a leer, para que las materias puedan transmitir a sus alumnos su cabal cultura: sus conceptos y sus modos de pensamiento organizados en torno de lo escrito. Y han creado canales para posibilitar este encuentro (Gilliland, 1997). En la Argentina, el diálogo interdisciplinario está aún pendiente; sin él, al evaluar por medio de la lectura y la escritura, seguiremos pidiendo a los estudiantes demostrar un saber que no ha sido objeto de enseñanza.

Evaluación como sentencia y evaluación como enseñanza

Analizaré en lo que sigue dos tipos de prácticas de evaluación (acreditación) contrastantes, que surgen de un relevamiento hecho a partir de encuestas a estudiantes universitarios, estudio de programas de cátedras, grupos focales con docentes universitarios, análisis de trabajos presentados en jornadas y congresos nacionales, y en publicaciones internacionales. En la evaluación habitual, el profesor da la consigna de la tarea y corrige el producto terminado, mientras que, en la infrecuente, provee orientaciones previas y durante el proceso de elaboración.[4] En el cuadro 1, listo los rasgos prototípicos de estas dos clases de prácticas, como una forma de modelizar polarmente lo que en la realidad puede presentar matices intermedios. El análisis corresponde a la tarea de elaborar una monografía domiciliaria.

[4] Para un panorama de este segundo tipo de prácticas, véanse Angelo (1999), Bailey y Vardi (1999), Bunker (1996), Chamberlain, Dison y Button (1998), Gibbs, Simpson y Macdonald (2003), Hilgers (1998), Leahy (1999), Mosher (1997), Patthey-Chavez y Ferris (1997), Price y Rust (1999), Sommers (1982), Spinks (2000), Straub (2000), Suskie (2000).

Cuadro 1. Contraste entre prácticas de evaluación por escrito frecuentes y deseables

Evaluación de trabajos escritos	
Habitual	**Infrecuente**
a) Se da una consigna general, sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea ni ofrecer modelos que orienten hacia el producto esperado.	a) Se reflexiona sobre el *destinatario* y el *propósito* del texto a producir, y sobre las características esperadas del escrito (trabajo con *modelos* escritos).
b) No se explicitan de entrada los criterios de evaluación.	b) Se dan a conocer y se trabaja sobre los *criterios de evaluación* antes de ponerse a escribir.
c) Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos.	c) Se enseña qué y cómo *revisar*.
d) El escrito que llega al docente es un texto final.	d) El docente oferta *tutorías* en las que se reúne con los alumnos para discutir sus *borradores* intermedios.
e) El docente califica de entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota.	e) El docente *retroalimenta* la primera versión de lo escrito para posibilitar su *reescritura* optimizadora.
f) El docente corrige el texto línea a línea.	f) El docente da una valoración *global*, además de señalar problemas locales.
g) El docente evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado.	g) El docente-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, hace explícito el *efecto de lo escrito sobre su destinatario*.
h) No se explica el valor cualitativo de las notas: se da a entender que 10 es mejor que 8, pero sin señalar en qué lo es.	h) Se provee una *escala de evaluación* que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota.
i) Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación.	i) Los *alumnos discuten* y contribuyen a delinear los *criterios de evaluación* durante el período de producción de un texto, como un modo de reflexionar sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente con la tarea.
j) Los alumnos no leen lo que otros producen.	j) Los alumnos, con guías del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para *aprender a internalizar el punto de vista del lector*, necesario para escribir en la academia.

En el caso de que la evaluación se realice a través de un examen escrito, se mantienen las características contrapuestas señaladas en el cuadro 1, correspondientes a la monografía y, en la columna de las prácticas inusuales, se agrega el hecho de que el profesor entrega las preguntas del examen por anticipado, a fin de que los alumnos puedan estudiar a partir de ellas y se orienten sobre qué analizar en la bibliografía. También se ofrece la posibilidad de reformular el texto producido a partir de las observaciones del docente.

Tanto en el examen presencial como en la monografía domiciliaria, la distancia que separa las situaciones evaluativas entre la primera y la segunda columna es la misma que existe entre la labor de un juez que sentencia y la tarea de un educador que enseña a superarse.

Las buenas prácticas evaluativas

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. Carol Hogan (1999) lo sintetiza así: 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 estos 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 (Biggs, 1996 y 1998). Según Edward White, la buena evaluación también ha de ser *internalizable*, es decir, tiene que ayudar a formar los criterios de la autoevaluación, como un medio para permitir progresar: "Los que escriben (como los que aprenden) mejoran cuando pueden internalizar la evaluación –es decir, cuando pueden ver por sí mismos qué necesita ser cambiado y cómo–". (White, 1994: 104.)

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 orienta para reescribirlas.
- ✓ 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 un 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 (Kirpatrick *et al.*, 2000).

Propuestas de evaluación que puse en práctica

Me abocaré en los apartados siguientes a analizar dos situaciones evaluativas que puse en funcionamiento con mis alumnos de primer año de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional de San Martín, cuando la cátedra de Teorías del Aprendizaje estaba a mi cargo.[5] Examinaré primero la propuesta de "Reescribir el examen" y luego el proyecto "Leer y escribir para presentar una ponencia oral". En el capítulo 1, también planteo dos actividades relacionadas con la evaluación: "Tutorías para escritos grupales" y "Preparación del examen". Del mismo modo, en el apartado "Resumir para uno mismo" del capítulo 2, me refiero a la elaboración de resúmenes para ser empleados en el examen final de la materia.

Las propuestas que expongo a continuación tienen en común con las planteadas en los capítulos precedentes 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

[5] Entre 1997 y 2002. Téngase presente que estos estudiantes son, a su vez, profesores de educación secundaria (en biología, física, matemática y química, entre otros), con título expedido por institutos terciarios en carreras de cuatro años de duración, y que ejercen la docencia, algunos desde hace muchos años.

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 (justifico la necesidad de hacerlo en los puntos 2 y 3 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4); y c) devuelven a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Queda a cargo del lector analizar en qué medida estas situaciones acreditativas participan de los rasgos que en la sección precedente señalé como característicos de las buenas prácticas evaluativas.

Reescribir el examen

El examen como medio para volver a pensar

En nuestro entorno universitario, los alumnos son mayoritariamente evaluados durante el curso de las materias a través de exámenes escritos, en los que suelen responder una o más preguntas, desarrollar un tema a partir de una consigna, etc. Aunque la crítica al examen es un tópico, debido a su uso como instancia de control, he de confesar que hay algo de los exámenes que siempre me atrajo: la necesidad de *volver a leer* un cúmulo de bibliografía, ahora de forma diferente, *como totalidad*. Y la necesidad de *organizar* en un papel lo aprendido y de mostrar el sentido personal que se ha encontrado al tema. Estas exigencias brindan la posibilidad de integración, es decir, de *establecer relaciones entre los textos*. La visión de conjunto permite entender los conceptos de otra manera, igual que la lectura por segunda (o tercera o cuarta) vez, dado que los mismos textos ya no son los mismos para un lector que ha ido adquiriendo conocimiento con lo leído previamente. Asimismo, redactar a partir de una consigna puede volverse una oportunidad para dar forma coherente al pensamiento logrado. Los exámenes resultan, desde esta perspectiva, una ocasión para retornar a la bibliografía, para revisar la primera comprensión, para repensar las ideas estudiadas inicialmente, para encontrar una formulación propia que integre las nociones de varias fuentes.

Sin embargo, estas posibilidades de acción cognitiva que abren los exámenes son meras potencialidades que precisan, para actualizarse, de un alumno que ya sepa cómo aprovecharlas y tenga ganas de hacerlo. Esto no ocurre con la mayoría de los estudiantes y entonces el problema reside en cómo andamiar el proceso para que todos puedan beneficiarse con la experiencia de ser examinados. Teniendo presente este objetivo, he probado una serie de intervenciones que ayudan a los alumnos a regular su preparación del examen, a fin de que la evaluación no sea sólo un requisito institucional para acreditar un saber sino una ocasión para desarrollarlo.

Enseñar a través del examen

Para convertir la experiencia de dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso deconstruir su naturaleza puntual, desarticulada de las clases en donde se enseña, y reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia. Es lo que intenté posibilitar, unos años atrás, así:

En primer lugar, varias semanas antes de la fecha de examen distribuyo una amplia *lista de preguntas* (unas 30), de entre las que saldrán las efectivamente formuladas el día de la evaluación. La función de estas preguntas es orientar el estudio, poniendo coto al infinito de posibles y, también, ayudar a los alumnos a representarse por anticipado qué se espera de ellos en la situación evaluativa. Si al estudiar a partir de las preguntas los alumnos encuentran dudas, pueden consultarlas antes del día del examen. Las preguntas de examen, por tanto, son perspectivas de análisis para enfocar la lectura de los textos y para establecer relaciones entre ellos.

En segundo lugar, reparto una guía detallando las condiciones en las que serán evaluados y las características que debe reunir un buen examen, es decir, los *criterios que emplearé para calificarlo* (véase el apéndice I, al final del capítulo). Señalo dos restricciones: los textos leídos no podrán consultarse en el momento de escribir la respuesta, y ésta no excederá el espacio de una carilla. Ambas restricciones, explico, están fundamentadas. La primera apunta a la necesidad de preparar el examen a través del estudio comprometido de los textos, en el cual es preciso establecer relaciones entre los conceptos de la bibliografía, y entre éstos y el saber previo de los alumnos, y "almacenar" estas nociones junto a pistas significa-

tivas que sirvan para recuperarlas cuando resulten necesarias. A mi juicio, en el cursado de una materia deben existir instancias en donde los alumnos tengan que apropiarse de la información que la cátedra considera relevante a través del estudio de la bibliografía (lo cual no es aprender de memoria, pero sí desarrollar la memoria para organizar el conocimiento aprendido). Por su lado, la extensión máxima está pensada para favorecer la selección de la información que se incluirá en la respuesta escrita, para limitar la tendencia a "poner todo" lo estudiado y contribuir a que las nociones sean jerarquizadas en función de su pertinencia para lo que la pregunta solicita.

Asimismo, en los criterios de calificación subrayo la paradoja de los textos académicos, en los que el autor no puede contar con que el lector contribuirá con su conocimiento para entender lo escrito (Atienza y López, 1996). También resalto que valoraré las respuestas según su coherencia y organización, y no sólo de acuerdo con sus "contenidos". Entiendo que estas pautas de escritura y criterios de calificación tienen una función orientadora, que apoya (más que limita) la elaboración del examen. Pero, para que ello ocurra, pautas y criterios han de ser trabajados en clase (leídos, comentados, aclarados y discutidos con los alumnos) y no sólo distribuidos por escrito.

Otra herramienta pensada para volver informativa la asignación de las notas es usar una *escala de evaluación* (apéndice II); la que yo elaboré consiste en una grilla con las características típicas de cuatro niveles de respuesta (en el interior de los cuales hay diferencias de grado, lo cual permite mantener la graduación de 1 a 10, exigida institucionalmente). Los rasgos de los textos correspondientes a cada nivel de la escala fueron obtenidos a partir del análisis de los exámenes efectivamente entregados por los estudiantes, es decir, que las categorías no responden sólo a una concepción "teórica" de los textos sino que emergen del estudio empírico de las respuestas de los alumnos.[6] Nótese

[6] No obstante, la experiencia lleva a constatar que las dificultades conceptuales y redaccionales de los alumnos tienden a repetirse de un curso a otro. Por tanto, aunque no he tenido ocasión de ponerlo a prueba, pienso que esta escala podría servir para calificar otra clase de respuestas de examen. En este caso, podría entregarse *por anticipado*, como un instrumento para que los alumnos se representen los rasgos que se esperan de un buen examen y se preparen para ello. Es decir, la escala podría convertirse en una herramienta que ayude a reflexionar sobre las diferencias entre las producciones más y menos logradas, para orientar hacia las primeras *antes* del examen.

que la caracterización de cada nivel de la escala fue realizada tomando como ejes de análisis de los escritos las pautas de evaluación:

- el grado en que la respuesta es pertinente respecto de lo que solicita la pregunta, según qué conceptos aparecen en primer plano y cómo se los enfoca (selección, jerarquización, enfoque),
- cómo se explican los conceptos y cómo se ligan las ideas entre sí (desarrollo explicativo, progresión temática), y
- en qué medida la organización del escrito es considerada con el lector (estructura, autonomía relativa).

La escala construida a partir de estos ejes no sólo ayuda a los alumnos a entender qué tipo de producción considera su docente como muy buena, buena, regular o mala sino que también hace visibles los rasgos hacia los que deben tender los escritos para ser mejorados, si se brindan oportunidades para hacerlo.

Además de lo anterior, suelo proponer que, en el examen, los alumnos no redacten de entrada su respuesta definitiva a la pregunta sino que dispongan de tiempo para planificar y revisar sus ideas. Les sugiero que *produzcan un borrador*, previo al texto que deben entregarme. La intención es que puedan objetivar sus primeras elaboraciones a fin de reconsiderarlas una vez más. Sin embargo, y después de analizar en noventa de estos escritos las transformaciones que median entre borrador y respuesta definitiva, no resulta fácil apreciar cambios importantes respecto de lo que inicialmente escriben. Los estudiantes no suelen revisar sus textos sustantivamente.[7] Por ello, luego de varios años de probar esta situación evaluativa, decidí *retroalimentar la escritura y posibilitar la reescritura del examen.* Pude hacerlo a partir de la lectura de experiencias similares (Bailey y Vardi, 1999), y gracias al hecho de que me fue asignada una clase con un número reducido de alumnos (unos veinte).

[7] La comprobación de escasos cambios sustantivos en el pasaje del borrador a la respuesta definitiva de mis anteriores alumnos es coincidente con múltiples investigaciones que constatan las dificultades de revisión de los universitarios. En el cuadro 1 del primer capítulo esbozo una explicación de por qué les cuesta revisar a fondo lo que escriben, y argumento a favor de que los docentes enseñemos a hacerlo.

En esta sección desmenuzo, a través de un caso, la tarea evaluativa propuesta. El análisis minucioso que realizo intenta mostrar el proceso y el producto concomitante de la actividad conjunta entre una alumna y la docente. El lector podrá optar por saltearse este análisis, si excede su paciencia, y hojear por cuenta propia –al final del capítulo– los apéndices III a V, que paso a comentar.

La falta de pertinencia, un problema generalizado

El caso de Adela, una alumna especialmente comprometida, algo insegura y muy perspicaz, puede ilustrar cómo las observaciones realizadas por mí en los márgenes o al final de su respuesta le fueron útiles para volver a pensar el tema sobre el que había estudiado, establecer nexos entre ideas, a la par que modificar su escrito y dejar planteada en el papel una respuesta más pertinente. Y le sirvieron como experiencia para confiar en su capacidad de trabajo y en sus posibilidades de superarse.

La primera respuesta de Adela, realizada durante el examen presencial, fue entregada manuscrita aunque ha sido transcrita en computadora en el apéndice III;[8] en este mismo apéndice, se incluye un par de mis observaciones insertas en el texto (señaladas en negrita para claridad del lector) y algunas marcas, cuyo significado yo había transmitido a los alumnos: el signo ✓ indica "conceptos que el alumno explica correctamente" y los signos ¿? manifiestan mi dificultad de comprensión. Sin embargo, mis comentarios principales aparecen como números en el margen izquierdo, que remiten a llamadas al pie (continuadas por detrás de la hoja del examen) (apéndice IV). Esta primera respuesta de Adela fue calificada por mí con un 6, es decir que, según la escala empleada, remite a la categoría de "Respuesta sin jerarquizar" (apéndice II). Por consiguiente, Adela recibió dos clases de retroalimentación: una general, que proviene de la escala de evaluación, y otra específica, por medio de los comentarios al pie o insertos en su respuesta.

[8] Adela también entregó un borrador de tres carillas en lápiz, realizado durante el examen, que no fue tenido en cuenta en mis observaciones ni en la calificación otorgada.

Analicemos este primer texto de Adela. Su producción, al mismo tiempo que muestra que ha estudiado y que domina los conceptos de la materia relativos a la pregunta, adolece de un problema extendido: en el intento de mostrar lo que sabe, exhibe más conocimiento que el que le requiere la pregunta, con lo cual la respuesta pierde en pertinencia respecto de la consigna. Es lo que Lawe Davies encuentra en los exámenes de estudiantes australianos de odontología: "En un examen, los estudiantes [...] están en una situación donde necesitan demostrar su conocimiento. [...] Existe la tentación, obviamente, de decir 'todo lo que uno sabe sobre el tema', más que de ser relevante en cuanto a la pregunta dada". (Lawe Davies, 1999.)

En el caso de mis alumnos de Teorías del Aprendizaje, las pautas iniciales de producción les habían indicado que la respuesta exigía "una *selección* deliberada de la información basada en la *jerarquización* que se haga de los conceptos tratados en relación con su *pertinencia* para lo que se pregunta" (apéndice I). Empero, esta instrucción dada por anticipado no logra ser tenida en cuenta por la mayoría de los estudiantes, quienes precisan que los docentes les devolvamos el efecto que sus textos producen *después de escritos*, para ayudarlos a reescribirlos.[9]

La categorización de la respuesta de Adela en la escala evaluativa proporcionada le informa que su examen "Aborda lo que se pregunta pero *sin ponerlo en primer plano*" (apéndice II), y la llamada al pie ① le sugiere una alternativa para reparar este problema (apéndices III y IV). Incluso le brinda un ejemplo sobre cómo focalizar el tema a partir de la consigna. También las observaciones que encabezan mis comentarios hacen referencia a la necesidad de responder lo que la pregunta solicita en vez de volcar en el papel todo lo estudiado: "la última parte de tu respuesta es mejor que la primera por[que ...] los conceptos que se tratan aportan a lo que se pide en la con-

[9] A tres años de escritas estas pautas, reconozco que el criterio de calificación "a)", aunque detallado, es inevitablemente confuso y advierto que, sin los comentarios adicionales del profesor, difícilmente logre transmitir a los alumnos lo que éste espera. ¡Cuántos desaciertos cometemos los docentes inintencionadamente! En mi caso, sin la escritura de este libro no hubiera tomado conciencia de éste. De todos modos, previendo que lo que es inteligible para el profesor no suele serlo para los alumnos, aun cuando nuestras consignas resulten claras, nunca son transparentes, por lo cual, es preciso que dediquemos tiempo de la clase (preferiblemente antes del examen) a analizarlas con los alumnos, a promover que expresen sus dudas y a ofrecer las necesarias aclaraciones.

signa en mucha mayor medida que los conceptos abordados en la primera parte". Con el mismo fin, las llamadas al pie ③ y ④ procuran ayudar a Adela a enfocar las ideas hacia lo que plantea la pregunta: "Esta idea es correcta pero no se ha indicado al lector cómo se relaciona con la frase que se está analizando". Además, la nota ②, y la pregunta en negrita insertada por mí en esta parte de su texto le señalan un problema puntual, pero importante, que atañe a la definición de uno de los conceptos centrales para desarrollar la respuesta. Finalmente, en negrita aparece una apreciación mía, referida al contenido, que destaca la buena conexión conceptual realizada por Adela entre dos ideas (la noción piagetiana de adaptación –como interjuego de la asimilación y la acomodación– y su postura epistemológica –intermedia entre empirismo y racionalismo–).

Autocrítica

Tres años después de haber realizado estas correcciones, tomo conciencia de que mis comentarios adolecen de dos defectos, que no conviene pasar por alto. Por una parte, tienden a señalar mayoritariamente los problemas o errores de la respuesta de Adela y no señalan con igual énfasis los aciertos o aspectos positivos. Hoy pienso que los alumnos precisan que también les indiquemos qué han hecho bien, no sólo para seguir haciéndolo en los exámenes subsiguientes sino para sentir que sus méritos son reconocidos por sus profesores. Por otra parte, mis comentarios no están bien organizados: deberían haber sido precedidos de una observación general, que ponderara la respuesta escrita como un todo y destacara su principal acierto y su principal dificultad, en vez de comenzar de entrada por cuestiones más puntuales. Así como yo exijo por parte de los alumnos respuestas bien estructuradas, debería haber ofrecido comentarios de igual naturaleza.

Construyendo en la Zona de Desarrollo Próximo

Ahora bien, ¿en qué medida sirvieron estos comentarios a Adela? Es obvio que si ella los hubiera recibido como cierre de su trabajo, probablemente sólo habrían sido útiles para justificar la calificación evaluadora (Mosher, 1997; Sommers, 1982). En contraposición, los comentarios adquieren un nuevo sentido de acuerdo con la tarea posterior que posibilitan: volver a

escribir el examen. La segunda versión, entregada por Adela la semana siguiente (apéndice V), luego de ensayar cinco borradores,[10] muestra la fecundidad de la labor conjunta entre alumna y profesora. Su texto reformulado tiene en cuenta, pero sin copiar en forma pasiva, las observaciones escritas en mis llamadas al pie (esto es lo que señalo a ella con los signos + colocados sobre el margen derecho, al cotejar su nueva respuesta con mis comentarios a la versión anterior). Es entonces éste un ejemplo afortunado en el que la intervención docente se realiza en la zona de desarrollo próximo del aprendiz (en términos vigotskyanos) y puede ser comprendida por él en casi su totalidad (lo que no se dio en otros casos, en los cuales mis observaciones a los exámenes no lograron ser interpretadas o plasmadas en cambios por los estudiantes, del modo en que yo imaginaba). El texto que Adela produce, después de retrabajar la versión previa, resulta integrado, pertinente y contiene ideas que no aparecen sólo yuxtapuestas sino elaboradas en forma de espiral, desde distintos ángulos.

Una muestra de esta mejora puede notarse de entrada en su texto. En contraste con la primera versión, el escrito reformulado apunta ahora hacia lo que solicita la consigna. Adela ha conseguido suprimir aquellas nociones que, aun siendo correctas, no eran adecuadas para explicar lo requerido en la "pregunta" de examen. Asimismo, espontáneamente destaca con cursiva los conceptos centrales que desarrolla. De este modo, el nuevo texto manifiesta que su autora ha logrado establecer una jerarquía entre las ideas, que antes coexistían al mismo nivel. También, este producto revela que su compositora ha tomado conciencia clara acerca de qué contenidos son nucleares en su explicación y orienta al lector destacando de forma tipográfica las palabras clave que le permiten ubicarse fácilmente.

El último párrafo del examen también exhibe progresos. En el primer escrito, la parte de la respuesta de Adela que señala a qué corrientes epistemológicas se opone la postura piagetiana aparecía introducida como último término de una lista y quedaba ligada con la primera parte sólo por el marcador textual "Con respecto a". A causa de ello, el lector necesitaba remitirse a la consigna para comprender por qué la respuesta pasaba a tratar otro tema, no anunciado previamente. Mi observación en la llamada al pie ④

[10] Estos cinco borradores sucesivos, realizados *motu proprio*, no fueron tenidos en cuenta en mi evaluación de su versión final.

("Los conceptos [...] están bien explicados, pero no aparecen relacionados *de entrada* con el resto"), y mi sugerencia acerca de cómo vincular esta segunda parte del texto con la primera, ayudaron a Adela a transformar este fragmento de su escrito para volverlo autónomo de la consigna y articulado, desde el comienzo, con las ideas explicadas por ella previamente.

Como en todo escrito que va desbrozando el camino iniciado por un borrador anterior, aparecen en éste nuevos problemas. Sólo uno de ellos es señalado por mí sobre el margen: la presencia casi literal de ideas tomadas de los artículos leídos, lo cual hubiera requerido el uso de comillas y de referencias bibliográficas, o bien una reformulación, que las parafraseara. No obstante, y según la escala de evaluación empleada, esta segunda respuesta mereció a su autora un 9, es decir, fue considerada una "Respuesta bien *enfocada*" (apéndice II). Adela podría haber seguido reconfigurando su texto pero se detuvo allí y obtuvo como nota para este examen parcial el promedio de las calificaciones de sus dos entregas.

En síntesis, el segundo escrito presentado por Adela gana en pertinencia, en autonomía, en organización: se vuelve así más consistente y más considerado con el lector porque explicita los nexos entre las nociones desarrolladas, y entre éstas y la consigna del examen. Ahora bien, ¿es posible entender que, además del texto, algo de la alumna también cambió durante su labor de volver a pensar y a elaborar lo escrito con ayuda del "diálogo" establecido con su profesora?

Pienso que esta experiencia sugiere un modelo, para usos futuros de Adela, sobre cómo retrabajar un texto para volverlo más coherente. También contribuye a fortalecer la percepción que ella tiene de *autoeficacia*. Desarrollo esta idea en el punto 4 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4 y aquí señalo lo siguiente: las situaciones de acreditación suelen ser internalizadas por los aprendices bajo la forma de una matriz, que les señala los alcances de su capacidad de aprender, otorga un significado positivo o negativo a los tropiezos que se producen por el camino y configura sus emprendimientos futuros. En este caso, la experiencia devuelve a Adela una imagen valorizada de sí misma, mostrándole que su empeño es un aliado en quien puede confiar para irse superando.

Por último, me animo a concebir que la dedicación sostenida para incrementar la coherencia de su examen repercutió asimismo en un acrecenta-

miento de las relaciones que la alumna pudo establecer *para sí* entre los conceptos acerca de los cuales estuvo escribiendo y volviendo a escribir. Aunque resulte difícil de probar, Adela pareciera haber logrado transformar parte de su conocimiento inicial, en vez de simplemente transcribirlo.

A continuación presento otra forma en que he evaluado a mis alumnos.

Leer y escribir para presentar una ponencia oral

Elegir qué leer para exponer

La propuesta evaluativa analizada precedentemente se centra en la escritura y se alinea con la necesidad de enseñar a revisar lo escrito, expuesta en el capítulo 1 de este libro. En este apartado analizaré una segunda tarea para acreditar la materia, que apunta a la necesidad de planificar por escrito una comunicación oral y profundiza el planteo que en el capítulo 2 formulé sobre la lectura. Allí sugerí que es preciso ir más allá de la bibliografía obligatoria para hacer lugar en clase a las prácticas de lectura voluntaria, con el fin de favorecer la motivación intrínseca de los alumnos hacia los temas de una asignatura.

De este modo, me referiré en lo que sigue a una situación evaluativa que parte de una circunstancia usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por algún libro expuesto en los anaqueles de una librería. Es infrecuente, en cambio, que en la educación formal los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula. Esta idea se la debo a una colega argentina, quien relató, en unas jornadas académicas, que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran tocarlos e inspeccionarlos a fin de decidir por su cuenta cuál leer (Muñoz, 2001).[11]

El presente proyecto didáctico consiste en llevar al aula y en dar a elegir una variedad de textos para leer con el propósito de que en equipo, y durante cuatro semanas, los alumnos preparen una exposición pública. Para diseñarlo, me he basado en las experiencias docentes de los profesores australianos Hogan (1996), Legget (1997) y Zadnik y Radloff (1995). El objetivo

[11] En el contexto argentino, es habitual que los alumnos tengan escaso contacto con libros y, en cambio, accedan con preponderancia a materiales fotocopiados.

final es que los estudiantes organicen una jornada, abierta a profesores y alumnos de otras materias, en la que presenten ponencias de veinte minutos en grupos de tres ante un auditorio genuino. Su participación en esta actividad es acreditada en condiciones diferentes a las habituales, dado que los propios estudiantes se vuelven partícipes activos de la evaluación, y ésta deja de ser sólo la asignación de una nota a cargo del docente y pasa a convertirse en el aprendizaje de ciertos criterios acordados colectivamente que ayudan a elaborar una buena presentación pública.

Desarrollo del proyecto "Jornada abierta"

La actividad empieza cuando explico la propuesta a los alumnos y se la entrego por escrito para que puedan analizarla y ver en qué medida y/o con qué cambios les interesa llevarla a cabo. Mi consulta a ellos (en vez de plantearles de entrada cómo será el segundo parcial) se fundamenta en dos cuestiones. Por un lado, esta propuesta les exigirá un trabajo sostenido y diferente al usual; el consenso de los estudiantes se precisa entonces para asegurar su compromiso, que sólo podrá alcanzarse si le encuentran un sentido personal al proyecto (más allá de la acreditación de la materia). Por otro lado, es la primera vez, les digo, que propongo a mis alumnos este proyecto y yo misma no sé cómo va a resultar. Para promover la aceptación, les cuento por qué pienso que vale la pena poner a prueba la propuesta y cuáles son los fundamentos para esta innovación. Luego de que en grupos ponderan y discuten mi planteo, acordamos intentarlo con algunas modificaciones. En la clase siguiente llevo por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo con los ajustes surgidos del consenso (véase el apéndice VI).

Dispongo sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación (contemplados en la "bibliografía complementaria" del programa de la asignatura), para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos, que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Además, en conjunto comenzamos a pensar las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y las listamos en el pizarrón. De esta primera aproximación, iremos refinando en clase los criterios con los cuales las exposiciones serán evaluadas por mí, como docente, y también por ellos, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias. En el apéndice VII figura la pri-

mera sistematización de criterios para evaluar las ponencias, tal como fue redactada por una alumna a partir de tomar apuntes sobre lo que trabajamos colectivamente en clase.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido en grupos y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. Yo me voy sentando con cada equipo en una tutoría de 20 minutos para discutir este primer texto: un esquema en donde aparece la estructura de las ideas por desplegar. Mis intervenciones apuntan a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase, seguimos reflexionando sobre las cualidades que caracterizan una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio. La tarea se plantea así: la alumna que se había comprometido en la clase previa a redactar en computadora las cualidades de una buena ponencia, tomando como fuente sus apuntes de lo que habíamos trabajado en conjunto, reparte copias de sus notas y éstas son discutidas colectivamente. En el pizarrón, yo voy reagrupando las ideas según corresponden a uno u otro eje de análisis de las ponencias (véase el texto inferior del apéndice VII –bajo la línea– y los números al costado de las notas de la alumna). Los criterios de evaluación definitivos aparecen en el apéndice VIII.

Una semana más tarde, vuelven a presentarme un escrito con el avance de sus exposiciones. En éste aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filminas, entrega de un resumen escrito a los asistentes, etc.). Solicito a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y me aboco a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y/o el entramado de la exposición, y la efectividad de su estructura, teniendo presentes los potenciales intereses de los destinatarios. A partir de mis comentarios, cada grupo seguirá elaborando su ponencia. Por último, entre todos armamos el programa de la jornada, que se repartirá impreso al comienzo de la misma (apéndice IX).

Durante estas semanas, varios equipos se comunican conmigo a través de un correo electrónico habilitado para tal fin, y me formulan dudas y preguntas. Algunos me hacen llegar sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben mis comentarios, a modo de una tutoría electrónica.

Desde mi punto de vista, uno de los rasgos más formativos de este proyecto fue la elaboración paulatina por parte de los alumnos (con mucha guía del docente) de los criterios de evaluación de las ponencias. Lo fue también el hecho de que estos criterios no sólo se emplearan para calificar las exposiciones al final, sino especialmente, durante su preparación. En realidad, debo decir que los criterios se utilizaron por los estudiantes en la medida en que se fueron construyendo. Esto significa que las categorías para analizar y evaluar las ponencias, expresadas como atributos de calidad, no constituyeron un punto de partida sino uno de los logros del proyecto. Es decir, las propiedades de las buenas exposiciones se fueron clarificando a medida que los alumnos intentaban producir una ponencia en equipo, y la reflexión recurrente planteada en clase sobre estas propiedades estuvo pensada como herramienta para contribuir a su producción. Los criterios de evaluación, entonces, no funcionaron únicamente como pautas para la tarea evaluativa sino como herramientas para planificar las presentaciones y como itinerario del aprendizaje. Es decir, los estudiantes tuvieron ocasión de ir reflexionando, junto a alguien con mayor experiencia, sobre los criterios de calidad de las exposiciones, necesarios para producirlas. No pienso que en tan corto tiempo los alumnos hayan aprendido de una vez y para siempre a elaborar una ponencia de acuerdo con estos criterios de calidad (¡cuántos años de práctica me ha costado a mí misma aprenderlo, y sigo haciéndolo!). Pero sí creo que han podido internalizar, al menos, la necesidad de tenerlos en cuenta. Tampoco pienso que hubiera sido igualmente formativo que yo, como docente, distribuyera los criterios al comienzo para que fueran aplicados por los alumnos: el tiempo supuestamente ahorrado se habría desaprovechado para que los estudiantes pudieran hacerlos propios.

La "lección" que podemos extraer de esta experiencia es que el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debería, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes. Tampoco puede ser transmitido verbalmente por el profesor: ha de ser reconstruido por los aprendices a través de participar reflexivamente en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas. En este caso, pudo convertirse en un punto de llegada

a condición de que el grupo discutiera con su docente el trazado del mapa mientras exploraba el terreno, y revisara recursivamente terreno y mapa mientras los recorría y utilizaba.

Evaluar la evaluación

La semana siguiente a haber realizado la jornada abierta, nos volvimos a reunir con los alumnos para evaluar cómo había resultado la experiencia, además de distribuir las calificaciones. Surgieron varios aspectos en que el proyecto podría ser mejorado con futuros estudiantes: la principal crítica fue la necesidad que manifestaron de disponer de más tiempo para preparar las exposiciones y, por tanto, propusieron comenzar antes en el cuatrimestre, aunque continuásemos simultáneamente con otras tareas. Aparte de esta crítica, la experiencia fue altamente valorada. Los alumnos reconocieron haberse enfrentado a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Expusieron para una audiencia real que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera, que vinieron a escuchar), y se ubicaron desde su punto de vista para planificar y revisar sus presentaciones. Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos pudieran servirles para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Usaron la escritura como instrumento cognitivo para objetivar, clarificar y estructurar sus ideas (véase el capítulo 1). Recibieron dos tutorías en las que, como profesora, discutí el plan de sus presentaciones y ayudé a mejorar los *abstracts* de sus trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas de forma clara a los asistentes de la jornada abierta. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa del encuentro. Leyeron y discutieron en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación que resultara atractiva para otros. Es decir, leyeron no sólo "por encargo" (véase el capítulo 2) sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina. Si bien la duración de la propuesta fue considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante valoraron la tarea extendida a lo largo de varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Varias características de esta actividad pueden haber favorecido el compromiso dispuesto por los alumnos:

- el hecho de ser *reconocidos* como sujetos pensantes (y no sólo tratados como alumnos): que hayan podido *elegir* qué leer, *que su punto de vista fuera tenido en cuenta* al acordar inicialmente el proyecto y la oportunidad que se les dio para *ser partícipes de los criterios* con los que evaluarían las exposiciones de sus compañeros y con los que ellos mismos serían evaluados.
- la *autenticidad* de la situación: la posibilidad de *participar en un foro académico*, análogo a los encuentros entre profesionales y de *exponer para otros que no conocían el tema* (porque cada equipo abordó bibliografía distinta). Probablemente, esta tarea acreditativa sea una de las pocas en su historia como estudiantes, en la cual su producción tuvo otros destinatarios, aparte del docente-evaluador y, por tanto, un *sentido* adicional. Este contexto generó en los alumnos un sentimiento de *responsabilidad*, no habitual en su condición de tales.
- la circunstancia de contar con un docente que compartiera con ellos su saber-*hacer* académico (y no sólo su saber-*decir*).

Condiciones que posibilitaron el proyecto

Un comentario imprescindible. Durante las cinco semanas de preparación de las ponencias, todo el trabajo de la asignatura (el mío como docente y el de los alumnos) estuvo centrado en la organización de esta jornada abierta. Fue mi decisión, para hacer lugar a esta propuesta, no seguir avanzando con el programa de la asignatura, tal como otros años sí lo había hecho. El programa, sin embargo, avanzó en la medida en que los alumnos eligieron exponer sobre alguno de los temas que habían quedado pendientes. Pero avanzó en distintas direcciones y en forma divergente según los grupos de trabajo. Algunos lectores podrán cuestionar mi decisión de suspender por estas semanas las clases expositivas; a ellos les digo que yo misma me pregunté varias veces sobre su conveniencia y otras tantas veces me respondí así: "Adelante con la propuesta. De nada sirve un programa desarrollado completo por el docente si los estudiantes no lo reconstruyen 'en sus cabezas' (véase el punto 1 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4). De

mucho sirve una experiencia en la cual el trabajo serio de analizar la bibliografía para armar una ponencia queda a cargo de los alumnos: al fin y al cabo, cuando yo preparo un tema para explicarlo frente a ellos aprendo más que cualquiera de los que me escucha luego. Que esa experiencia se viva con entusiasmo: hete aquí el germen del buen universitario".

Dos últimas consideraciones caben en mi relato. Ambas atañen a las condiciones en que pude llevar a cabo este proyecto. En primer lugar, tuve la fortuna de tener sólo veinte alumnos en la clase. Pude distribuir mi tiempo con ellos para que dispusieran de un docente-tutor y no sólo de un conferencista. En segundo lugar, conté con la ayuda simbólica de otros profesores que me "asesoraron" a través de diversas presentaciones en congresos (Hogan, 1996 y 1999; Legget, 1997; Libedinsky, 1998; Muñoz, 2001; Zadnik y Radloff, 1995). Gracias a estas dos circunstancias, los alumnos tampoco fueron dejados a merced de sus propias competencias. Recibieron orientación para discutir los contenidos leídos y planificar por escrito el texto de sus exposiciones; también contaron con una interlocutora experimentada a quien mostrar sus borradores y de quien recibir comentarios críticos que les ayudasen a reconsiderarlos. Por medio de la tarea acreditativa, leyeron, escribieron, pensaron, discutieron, revisaron y expusieron sobre los contenidos que la materia quería transmitirles.

La evaluación, el aprendizaje, la lectura y la escritura

En este capítulo, me he referido a la evaluación acreditativa que los docentes de cualquier asignatura realizamos y en la cual solemos proponer que los alumnos lean y escriban. He planteado que es preciso desnaturalizar la idea de que la lectura y la escritura resultan sólo medios y que lo que se evalúa son únicamente los conceptos enseñados en las materias. Mi intención fue mostrar que la lectura y la escritura involucradas en la acreditación también son contenidos que estamos evaluando (aunque sin percatarnos de ello) y que, por ende, hemos de enseñarlos junto con los conceptos disciplinares. Según esta idea, el presente capítulo agrega una razón a las dadas en los anteriores acerca de por qué los docentes hemos de ocuparnos de orientar la interpretación y producción de textos que realizan los alumnos sobre los temas de nuestras materias. En los capítulos previos, argumenté que tenemos que hacerlo

porque: a) lectura y escritura son instrumentos privilegiados para que los estudiantes comprendan y se apropien de los conceptos disciplinares y b) al ingresar a la educación superior no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir *del modo* en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber. El presente capítulo añade otro argumento para sostener la misma tesis: dado que los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y a elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia; omitir esta enseñanza es plantear una evaluación injusta ("inválida" en los términos de Carol Hogan, expuestos unas páginas atrás).

Aparte de esta razón, cuatro ideas conforman el eje de este capítulo. La primera es que los alumnos prestan una atención selectiva a todo aquello que constituye la acreditación, es decir, tienden a aprender más sobre qué y según cómo se los evalúa que sobre lo que pretendemos enseñarles por otros medios. Admitiendo este fenómeno, los docentes hemos de planificar la evaluación tanto como planificamos nuestras clases: como situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

La segunda idea consiste en pensar que las tareas de acreditación son un camino en parte allanado para que los profesores comencemos a incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestros espacios curriculares. De hecho, en general, las prácticas evaluativas más frecuentes incluyen la exigencia de leer y escribir... aunque suelen también excluir orientación precisa sobre cómo hacerlo y omiten retroalimentar las producciones de los alumnos para tender a su mejoramiento. Los docentes podemos volver más formativas estas situaciones de acreditación manteniendo la necesidad de que los alumnos interpreten y produzcan textos, pero acompañando este proceso a través de variadas y recurrentes guías. Es decir, podemos aprovechar las existentes prácticas de evaluación reconvirtiéndolas en actividades que a la vez enseñan a leer y a escribir las nociones de nuestras materias. Para ello, la acreditación deberá dejar de ser una instancia puntual al final de un ciclo de instrucción y tendrá que recuperar sus lazos con los procesos de enseñar y de aprender.

La tercera idea que atraviesa este capítulo es que, a diferencia de las acostumbradas formas de evaluar –desarticuladas de la enseñanza–, existen otras que han sido probadas por docentes de distintas universidades con buenos resultados de cara al aprendizaje. He analizado qué características tienen

estas buenas prácticas evaluativas: son válidas, explícitas, educativas e internalizables. Y he mostrado cómo, en lo personal, intenté poner en práctica algunos de estos principios en dos situaciones acreditativas que, a mi parecer, han sido formativas.

Por último, este capítulo puede considerarse un cuestionamiento a la tradición académica, que suele evaluar a los alumnos a través de escritos o de exposiciones orales, entendidos como textos finales y definitivos. He ensayado reescribir la práctica de los exámenes introduciendo una fase intermedia, que permita a los alumnos reformular sus primeros intentos a partir de los comentarios críticos del profesor. Y he probado acompañar la elaboración de una ponencia oral a través de varias ayudas durante el proceso.

Soy consciente de los escollos para generalizar experiencias como éstas: los condicionamientos institucionales que escatiman tiempo y abarrotan las clases con multitudes. Pero propongo hacerles frente señalando a quienes gestionan los recursos, el costo de seguir mirando al costado. Si la evaluación transmite al alumnado lo que es importante en una materia, ¿saben nuestras universidades que las prácticas evaluativas más comunes enseñan a desaprovechar el potencial epistémico de la escritura, dificultan que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación, difunden que los obstáculos son definitivos y que los profesores están para otra cosa, pero no para ayudar a los estudiantes a superarse? Por el contrario, las dos experiencias analizadas en este capítulo partieron de circunstancias distintas, que me permitieron comunicar a los universitarios que escribir sirve para pensar, que es posible reparar lo escrito, que los criterios de evaluación resultan una guía si pueden internalizarse, y que los alumnos cuentan con su docente para enfrentar las dificultades intrínsecas a todo aprendizaje.

Apéndice I
Consigna para preparar el primer examen parcial

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**
Segundo cuatrimestre 2001

Condiciones de producción del primer parcial

1. Respuesta escrita individual a una única pregunta, similar a las provistas como orientación.
2. Sin consulta de fuentes (escritas ni orales).
3. Extensión de una carilla.
4. Tiempo estimado de dos horas reloj (la redacción de la respuesta definitiva llevará mucho menos tiempo, pero se plantea este margen amplio para promover una profunda *revisión* del texto, tanto en lo que hace a sus *contenidos* como a su *organización*).
5. Se sugiere realizar uno o más borradores previos: un *plan de texto* para jerarquizar y seleccionar los conceptos que se habrán de desarrollar, distinguir los bloques temáticos en los que se organizarán y prever en qué orden aparecerán, y una *redacción inicial* que sirva como base para revisar la organización escrita de las ideas, *teniendo presente el punto de vista del lector-evaluador*. Los borradores no serán considerados para la calificación: son instrumentos para pensar y repensar la mejor respuesta posible a lo que se pregunta.

Criterios de calificación

Para calificar la respuesta a la pregunta, la profesora se manejará con los siguientes criterios, que comunica a los alumnos a fin de que puedan anticipar qué espera de sus escritos:

a) La extensión será de *una carilla*, lo cual implica una *selección* deliberada de la información basada en la *jerarquización* que se haga de los conceptos tratados en relación con su *pertinencia* para lo que se pregunta y su *relevancia* dentro de la teoría de que se trate. Esta limitación de espacio requiere de un texto *denso* conceptualmente, es decir, exige expresar con pocas palabras muchas

continúa

continuación

nociones provenientes de las teorías. Para ello, deben mencionarse los términos técnicos específicos de cada enfoque (por ejemplo, *incentivo vicario*, *acción transformadora*, *realismo crítico*, etc.) y explicarse sintéticamente.

b) Los parámetros de la *situación de examen* enmarcan el tipo de escrito al que se apunta:
   - El *lector* (profesora) lee con el *objetivo* de apreciar los conocimientos del autor de modo que, aunque conoce el tema, no utiliza su saber para completar la información del texto que aparezca confusa o insuficientemente explicitada.
   - El *autor* (alumno) escribe con la *intención* de demostrar a través de su escrito que domina los conceptos tratados: los comprende y puede relacionar con el resto de la materia, es decir, se ha apropiado de la problemática en la cual tienen sentido las nociones solicitadas en la pregunta y entiende su relevancia para el enfoque de la asignatura.
   - El *texto académico* enfrenta al alumno a la *paradoja* de escribir *como si* tuviese que informar de un tema a un destinatario que hace *como si* no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos.

c) La respuesta escrita tenderá a ser un escrito *autónomo*, es decir, lo suficientemente explícito como para NO requerir de explicaciones adicionales sobre lo que quiso decir el autor.

d) Estará *estructurada* en una presentación, un desarrollo y un cierre del tema.

e) Desde el punto de vista *informativo*, abordará cada una de las nociones solicitadas en la pregunta y establecerá sus relaciones mutuas.

f) Desde el punto de vista *textual*, las distintas partes temáticas tratadas en la respuesta se *ligarán* entre sí y *no* serán un mero *listado* o acumulación de conceptos inconexos (por ejemplo, un párrafo retomará lo ya tratado en el anterior, o bien se emplearán conectores o frases transicionales, etcétera).

g) Los términos técnicos (propios de las teorías analizadas) estarán definidos y aclarados a través de *reformulaciones* (explicar lo mismo de varias maneras) y/o *poniendo en relación* unos conceptos con otros.

h) Los escritos serán *legibles* con facilidad (letra clara).

Apéndice II
Escala de evaluación de los exámenes escritos

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**
Segundo cuatrimestre 2001

Evaluación del primer parcial

Escala utilizada	
Calificación	**Características de la respuesta**
A **(10, 9, 8)**	**Respuesta bien *enfocada*.** Aborda explícitamente lo que pide la consigna, es decir, *jerarquiza* las ideas que explican lo que se solicita. Desarrolla en forma *correcta* los *conceptos pertinentes*. Presenta una buena *organización*, con un inicio que le da autonomía de la consigna y un cierre en el que se retoma lo principal de lo explicado. La respuesta *se centra* en explicar lo que se pide *desde el comienzo*, y en su desarrollo amplía esta explicación. Facilita la tarea del lector porque las *ideas* están *expresadas claramente y ligadas entre sí*, con conectores u oraciones transicionales entre unos subtemas y otros, que señalan las *relaciones entre las nociones* tratadas. Da gusto leerlo.
B **(7, 6)**	**Respuesta *sin jerarquizar*.** Aborda lo que se pregunta, pero *sin ponerlo en primer plano* ya que presenta los conceptos pertinentes al mismo nivel que otros no directamente pertinentes. Las nociones que son centrales para explicar lo que se pide están confundidas con otras que deberían estar al servicio de la explicación solicitada, pero nunca coexistiendo con ella. Tiene *problemas en la organización* ya que o bien no se provee un inicio o cierre, o bien aparecen ideas desconectadas o poco claras. Se entiende lo que se explica, pero con cierto esfuerzo por parte del lector.

continúa

continuación

C **(5, 4)**	**Respuesta *no enfocada* hacia lo que se pregunta.** Se responde utilizando más o menos correctamente una serie de conceptos, pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna. Presenta *serios problemas en su organización*: no se provee un inicio o cierre y predominan las ideas desconectadas entre sí, ocultándose las relaciones conceptuales que mantienen entre ellas. Hay conceptos confusos. El lector debe hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito.
D **(Debe recuperar)**	**Respuesta *desacertada.*** *Conceptos muy confusos* que *no apuntan al tema* de la consigna *o con errores* importantes. El lector no logra reconstruir, a partir de lo escrito, una respuesta plausible para lo que se pregunta. El texto o bien trata sobre otro tema con relación a la consigna, o bien intenta centrarse en lo que se pide, pero no lo logra por escasez de conocimiento sobre ese tema. Los problemas de organización pasan a segundo plano ya que son los contenidos los que no se relacionan con la consigna o están tratados de forma incorrecta.

Apéndice III

Versión manuscrita entregada en el examen*

"No conocemos más propiedades de las cosas que aquéllas que nuestra acción nos permite conocer". Explica la afirmación de Piaget desarrollando los conceptos de su teoría que creas pertinentes y señala a qué corriente se opone esta idea.

① Piaget investiga cómo es el mecanismo de conocimiento en los individuos partiendo de una pregunta que es posible responder con aval científico. ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? Su investigación es en dos ✓
categorías: saber cómo conoce el individuo y cómo progresa el conocimiento científico.
Piaget parte de la idea de que existe un continuo entre el conocimiento natural o precientífico y el conocimiento científico. También ocurre en el individuo que conoce ✓
el pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento.
El individuo se aproxima cada vez con mayor objetividad al conocimiento del mundo.
Aproximación en el sentido que el sujeto (individuo común o investigador)
ASIMILA los objetos del mundo. Acá asimilación tiene un sentido similar al proceso de asimilación biológica, que es incorporar el alimento a la estructura corporal, siendo finalmente parte de la estructura del Sujeto. En el caso de la Teoría de Piaget, asimilación es incorporar los objetos del mundo (la ¿comprensión? del mundo) a los esquemas de acción del sujeto. Se trata entonces de una asimilación transformadora que permite al sujeto conocer

② ¿más propiedades? o características de las "cosas". **¿qué se transforma con la asimilación?**
En la frase "no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer" cuando dice acción se refiere a asimilación en el sentido antes ~~dado~~ explicado. ✓

③ Piaget además aclara que asimilación siempre se complementa con lo que él llama proceso de acomodación, es decir, la influencia de los objetos en los esquemas de acción del Sujeto y llama adaptación al interjuego entre estos dos mecanismos, siendo opuestos se complementan, siempre están presentes en el acto de conocer, con dosis variables de uno y del otro.

④ Con respecto a qué corriente se opone a esta idea podemos decir por un lado al empirismo que considera al individuo como una tábula rasa, que todo lo que conoce es a través ✓
de lo que percibe "PASIVAMENTE" por su experiencia, por sus sentidos, que por generalizaciones y abstracciones progresivas se llega al conocimiento del mundo.
Se opone en el sentido de que el acercamiento al conocimiento de la realidad para Piaget es en forma activa "acción". El "interjuego" antes explicado sería

buena conexión con lo anterior ←

lo que se corresponde con una postura intermedia entre empirismo y racionalismo en dialéctica. Piaget en este sentido se aproxima a la postura de Kant.

* Los números que aparecen sobre el margen izquierdo, así como los signos de interrogación, la flecha, los visados (✓), y los comentarios en **negrita** fueron hechos por mí al corregir el texto. Los números remiten a las observaciones redactadas al pie o por la otra cara de la hoja, que han sido transcritas en el apéndice IV.

Apéndice IV

Comentarios evaluativos del docente en la otra cara de la hoja*

La última parte de tu respuesta es mejor que la primera por dos razones:
- los conceptos que se tratan aportan a lo que se pide en la consigna en mucha mayor medida que los conceptos abordados en la primera parte.
- es más "densa" conceptualmente, es decir, incluye más conceptos teóricos en un determinado espacio.

Habría sido conveniente referirte a la doble acción o interacción entre S y O y a los esquemas del Sujeto como marcos de comprensión que dan significado al Objeto +

① Todos los conceptos son correctos pero el lector no entiende qué tienen que ver con lo que se pregunta. Es preciso iniciar la respuesta abordando de lleno la frase para analizar. Por ejemplo: "La frase de Piaget 'no conocemos...' muestra la oposición de este investigador a la concepción empirista del conocimiento. En ésta, el individuo es pensado como una tábula rasa... En cambio, lo que el creador de la psicología y epistemología genéticas sostiene es que todo conocimiento depende en cierta medida de la acción transformadora del sujeto, de los esquemas de acción que tiene construidos y con los cuales da significado al mundo..." +

② No queda claro qué es asimilar, ya que es preciso mencionar su característica principal: que los esquemas del sujeto transforman el objeto (no materialmente sino) en cuanto a su significado. +

③ Esta idea es correcta, pero no se ha indicado al lector cómo se relaciona con la frase que se está analizando. ¿Habla la frase también de la *aco-*

continúa

* Los signos +, colocados sobre el margen derecho, fueron escritos por mí en un momento posterior a redactar las observaciones. Es decir, fueron agregados con ocasión de analizar la reformulación domiciliaria hecha por la alumna (y que aparece en el apéndice V), a los fines de contrastar qué cambios sugeridos en mis comentarios evaluativos habían sido recogidos por ella en la versión posterior.

continuación

modación? Si es así, habría que indicarlo y si no, habría que marcar esa diferencia. Por ejemplo: "Si bien la frase de Piaget se refiere centralmente a la acción transformadora del sujeto sobre el objeto, es cierto también que su concepción interaccionista señala que existe una acción complementaria, del objeto hacia el sujeto, a través del proceso de acomodación. En éste, los esquemas del sujeto se ven modificados por las presiones del objeto..." +

④ Los conceptos son correctos y están bien explicados, pero no aparecen relacionados *de entrada* con el resto salvo en la última oración que *Sí* establece la conexión.

Podría mejorarse empezando así: "Esta idea piagetiana de que el sujeto sólo conoce en la medida en que sus esquemas pueden dar significado al objeto *se opone al empirismo...*". +

Apéndice V

Reformulación domiciliaria realizada por Adela en computadora

"No conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer." Explica la afirmación de Piaget desarrollando los conceptos de su teoría que creas pertinentes y señala a qué corriente se opone esta idea.

Esta frase muestra claramente la primacía que Piaget otorga a la acción en el acto de conocer. Para él la acción es la actividad cognoscitiva del sujeto de conocimiento. Para conocer los objetos, el sujeto tiene que actuar sobre ellos y por consiguiente transformarlos, no materialmente, sino en cuanto a su significado. Cuando habla de acción se refiere a una *doble acción o interacción* entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, por medio de la acción el objeto será asimilado a los esquemas del sujeto y al mismo tiempo los esquemas se acomodarán según las particularidades del objeto. Piaget llama *asimilación* a la acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento y *acomodación* a la modificación que el sujeto experimenta en virtud del objeto. El interjuego entre estos dos mecanismos es la *adaptación*; desde las acciones sensoriomotrices más elementales hasta las operaciones intelectuales más complejas, el conocimiento está vinculado continuamente a estas acciones. Piaget enfatiza los procesos de asimilación que confiere significados al hecho externo y es transformadora del objeto a través de la incorporación de significaciones. Pero a su vez el objeto exigirá modificaciones del esquema asimilador, en virtud de sus propias características objetivas que actuarán como un obstáculo a la asimilación completa. De esta manera el objeto es modificado por el sujeto, pero éste es obligado a modificarse por aquél.

En efecto, los que van a dar significado a la realidad son los *esquemas de acción* del sujeto; entonces también es necesario aclarar este término. Un esquema es lo que hay en común en las distintas repeticiones de la misma acción, hace referencia a lo que el sujeto tiende a hacer reiteradamente. Los esquemas de acción permiten al sujeto dar significados al mundo que lo rodea. El sujeto conoce el objeto en virtud de lo que sus esquemas de acción le permiten hacer con él, aquello que sus esquemas le permiten asi-

continúa

continuación

milar a la estructura cognoscitiva que posee. La acción es la que permite la diferenciación y coordinación de los esquemas. Diferenciación se refiere a la modificación y adaptación del sujeto a las características del objeto. La tendencia a la coordinación de los esquemas hace que sean compatibles entre sí y se constituyan en estructura de conocimiento, reestructurando y reorganizando la estructura cognitiva.

Esta idea piagetiana, que pone "la acción" en el punto de partida para conocer las propiedades de las cosas, sustituye las opciones filosóficas clásicas –primacía del sujeto en el idealismo o del objeto en el empirismo– con un nuevo enfoque: la primacía es la del vínculo práctico, de la interacción efectiva, de la acción objetiva. Además esta idea adopta una *perspectiva constructivista* que da cuenta de la constitución del sujeto en tanto sujeto cognoscente y del objeto en tanto objeto de conocimiento. El interjuego antes mencionado sería lo que corresponde a una *postura intermedia entre empirismo y racionalismo*, en dialéctica. Piaget en este sentido se aproxima a la postura de Kant, que también tiene en cuenta ambas corrientes a la vez y trata las condiciones del pensamiento humano que hacen posible la experiencia.

Apéndice VI

Lineamientos y cronograma de trabajo*

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**
Segundo cuatrimestre 2001

Condiciones de producción de la *segunda* evaluación parcial

Los alumnos, en *grupos de tres*, prepararán un trabajo para presentar oralmente ante sus compañeros, profesora e invitados seleccionados, en una jornada abierta que se celebrará al final del cuatrimestre. El tiempo de exposición grupal será de *20 minutos,* más 10 minutos para responder preguntas. Las comunicaciones versarán sobre el recorte particular que cada grupo decida darle a los temas contenidos en la bibliografía elegida a partir de la ofrecida por la profesora, u otra afín, acordada en clase. El objetivo de cada presentación es interesar a la audiencia acerca de lo que puede encontrarse en los textos leídos, proveyendo argumentos fundamentados para sostener la postura asumida sobre el contenido de los textos.

Organización del trabajo

1. El lunes *29 de octubre*, cada grupo hojeará la bibliografía aportada por la profesora con el propósito de *elegir al menos dos textos* sobre los que expondrá. Esta exposición oral podrá ser un *resumen* de lo más relevante de los textos o bien podrá enfocar algún *contenido colateral* de los tratados en ellos que, por algún motivo, haya despertado especial interés en el grupo. El grupo podrá estar a favor, en contra o presentar un interrogante acerca de la postura asumida por los textos. En cualquiera de los casos, *será objetivo de las exposiciones finales interesar a la audiencia acerca de lo expuesto y dar razones sólidas* para sostener la postura que el grupo decida asumir (es decir, no se trata de emitir una opinión infundada sino de *argumentar* a favor o en contra de una posición). Durante

continúa

* Segunda versión entregada por la profesora, después de haber discutido y modificado con los alumnos su primera propuesta también dada por escrito.

el proceso inicial de hojeo de los textos se sugiere implementar la estrategia denominada de lectura rápida.* Los textos seleccionados constituirán el punto de partida para empezar a *recortar el tema* sobre el cual el grupo expondrá y *determinar el enfoque o ángulo* que se le dará. La profesora estará disponible para consultas. Al final de esta clase, se debe *comunicar a la profesora los textos elegidos* y acordar el plan de trabajo del grupo hasta el día de la exposición oral. También en esta sesión se *comenzará* a pensar colectivamente en los *criterios de evaluación* de las presentaciones grupales, con los que finalmente se diseñará una grilla para calificar el desempeño de los alumnos. Estos criterios pueden incluir características de las presentaciones finales (evaluación de productos) así como del proceso de elaboración. Cada grupo se llevará como *tarea* continuar con el análisis de los textos y el recorte del tema de cada presentación, con ayuda de la guía que se propone para este fin.** También será tarea de cada grupo proseguir con la elaboración por escrito de los criterios de evaluación.

2. El lunes *5 de noviembre* se ofrecerá a cada grupo una tutoría de 20 minutos para *discutir el recorte y enfoque del tema,* y la pertinencia y suficiencia de la bibliografía seleccionada en primera instancia; de aquí se discutirá si es o no necesario recurrir a más bibliografía. Cada grupo deberá haber *analizado los artículos elegidos y haber tomado conciencia de si,* con esa información disponible, es posible exponer para otros o *es preciso* profundizar en los temas tratados a partir de la lectura de *bibliografía complementaria* que se solicitará a la profesora o se conseguirá autónomamente (no para exponer sobre nuevos artículos, sino para exponer sobre los primeros con mayor conocimiento de lo que tratan). Es imprescindible concurrir a esta tutoría con un *esquema escrito de la estructura y los contenidos* que se prevé desarrollar en la ponencia; este esquema, como todo escrito inicial, es más orientativo que prescriptivo y por ello se discutirá en su calidad de propuesta provisoria. También en esta sesión, colectivamente se continuará con la determinación de los criterios de evaluación, a partir del listado escrito que traigan los alumnos. Como *tarea* cada grupo deberá continuar con el análisis de los textos, la lectura de textos nuevos, si los hubiere,

continúa

continuación

la definición del recorte y enfoque del tema, y la *organización* de la presentación final (clarificación de la idea principal que se quiere transmitir y de los datos, ejemplos, explicaciones particulares que le servirán de apoyo; planificación de cómo se comenzará la exposición, qué se expondrá a continuación y cómo se dará un cierre al tema; anticipación de los modos que se emplearán –conceptuales, discursivos y gráficos– para generar y mantener el interés de la audiencia). *El trabajo de cada grupo deberá tener en cuenta los criterios de evaluación que se hayan acordado hasta el momento y proponer otros nuevos si la tarea realizada diera necesidad a ello.*

3. El lunes *12 de noviembre* la profesora ofrecerá una segunda sesión de consultas. Cada grupo deberá presentar un *esquema escrito de la presentación completa.* Es decir, deberá haber decidido sobre qué expondrá (diferenciando la idea central de las que sirven para sostenerla u apoyarla), en qué orden, con qué recursos, quién lo hará en cada parte, etc. Además, colectivamente elaboraremos el programa definitivo de la jornada, que se repartirá al comienzo de la misma. Por último, se organizará la preparación de un refrigerio.
4. El lunes *19 de noviembre* u otro día próximo a concretar se realizará la presentación oral de las ponencias. Cada equipo de trabajo habrá elegido la modalidad de exposición que crea más conveniente (exclusivamente oral, u oral con apoyo de escritura en pizarrón, con proyección de transparencias, con entrega de una síntesis escrita al auditorio, con un póster –cartel escrito que es explicado oralmente–, etc.). Todos los miembros del grupo deberán participar de esta exposición (por ejemplo, si uno expone inicialmente, los otros responderán a las preguntas).
5. Durante la preparación de las ponencias, podrán comunicarse con la profesora a través del correo electrónico distribuido (estaré consultándolo de lunes a jueves entre 15 y 18 horas).

Evaluación del trabajo

Para calificar el trabajo realizado por los equipos, la profesora tendrá en cuenta los criterios que en conjunto se hayan determinado (evaluación individual o por grupo, del producto y del proceso, de los aspectos precisos que

continúa

se hayan acordado). Por su parte, *cada grupo deberá evaluar las presentaciones finales de sus pares y estas evaluaciones también se tomarán en cuenta* para la calificación de esta segunda instancia de evaluación parcial.

* **Leer para hacerse una idea de lo que contiene un texto –lectura rápida u hojeo–.**
Hojear un texto permite averiguar rápidamente de qué trata para poder juzgar si se decidirá leerlo con más detenimiento. Para identificar sus puntos principales, se sugiere leer el índice para ubicarse (en el caso de un libro), analizar su introducción o *abstract* para averiguar de qué trata, preguntarse a uno mismo y explicitar qué se sabe ya del tema, considerar los subtítulos de mayor nivel jerárquico dentro del texto para anticipar sobre qué versará cada sección; si una sección comienza con un párrafo introductorio, leerlo detenidamente; reconstruir de qué trata cada sección analizando los subtítulos de menor nivel jerárquico; entender el significado de las ilustraciones o gráficos, si los hay. Finalmente, leer la conclusión. Luego los estudiantes deben poder explicar en forma breve de qué trata el capítulo y decidir si vale la pena leerlo en detalle (adaptado de Chalmers y Fuller, 1996).

** **Guía para una aproximación crítica a los textos**
Es conveniente tratar de extraer del texto los siguientes datos que suelen estar más o menos ocultos:

a) ¿Quién es el autor (a qué institución pertenece, en qué corriente teórica se ubica, qué trabajos ha publicado, se ha visto citado en otro artículo o mencionado en ésta u otra materia u en otro ámbito fuera de la UNSAM)?
b) ¿Cuál es la fecha de publicación original del texto? ¿Indica algo este dato?
c) ¿Qué puede decirse de la revista o editorial que lo publica?
d) ¿Puede deducirse algo de la bibliografía que se cita al final?
e) ¿A qué público está dirigido el texto? ¿Cómo se infiere este dato? ¿Con qué propósito leería el lector previsto?
f) ¿El texto es una fuente primaria o secundaria?
g) ¿Es el autor considerado con el lector? ¿En qué se manifiesta esto? (Analizar cómo está *organizado* el texto.)
h) ¿Cuál es la postura básica del autor y cuáles son los argumentos y datos que ofrece para defenderla?
i) ¿Qué piensa el grupo acerca de la fortaleza o debilidad del argumento que se sostiene? ¿Podrían interpretarse los datos de otra forma: cómo? ¿Cuáles son los supuestos o asunciones no argumentadas en el texto?

Apéndice VII

Cualidades que caracterizan una buena presentación*

Criterios de evaluación para la instancia del segundo parcial

- La exposición del tema debe adecuarse al nivel de la audiencia. Adoptará un registro de divulgación (lenguaje no técnico). ②
- Debe tener coherencia interna y claridad conceptual. ③
- Debe ser autónomo. ②
- Debe tener un eje temático. Se debe enfocar hacia una idea central. Las ideas secundarias estarán al servicio de esa idea central. (Las partes contribuyen al todo.) ③
- Se comienza con una presentación, luego se desarrolla el tema y se finaliza con un cierre del mismo.④
- El propósito es generar interés en la audiencia. Se logrará teniendo en cuenta: ①
  - la aplicabilidad del tema
  - la curiosidad que despierta
  - la novedad que conlleva
  - el planteamiento de una pregunta, un problema, un desafío.
- Debe existir un compromiso personal, que se traducirá en el tono con que se exponga, la sensación de "parecer experto", etcétera. ⑥
- Debe tener solidez argumentativa. Cada afirmación estará fundamentada en razones. Se debe dar a la audiencia el fundamento del tema. ⑤
- Cada ponencia tendrá un título coherente con la exposición.① ③

Con respecto a los recursos para la exposición, hay dos tipos:

- Lingüísticos. Por ejemplo, comenzar con interrogantes y la promesa de responderlos. ①
- Gráficos. Por ejemplo: transparencias, resumen, mapa conceptual, *abstract* de 200 ó 250 palabras. ②

---

① Propósito
② Audiencia
③ Coherencia
④ Organización
⑤ Argumentación de la idea central
⑥ Imagen que se transmite del expositor

* La mitad superior (arriba de la línea) corresponde a la redacción que hizo una alumna, a partir de los apuntes que tomó de la primera sistematización de los criterios para evaluar las ponencias.

Apéndice VIII

Criterios para evaluar la presentación de ponencias (versión final redactada y diagramada por la docente)

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Jornada Abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje

Evaluación de las ponencias

1. El *objetivo de generar y mantener interés* en la audiencia (curiosidad que despierta el tema, forma de presentación realizada, título que atrae) se logra:

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

2. La ponencia es *adecuada a las necesidades informativas de la audiencia* (da información novedosa pero asequible –ya que puede ser comprendida con los conocimientos de la audiencia–, utiliza recursos –esquemas, resumen, etc.– que ayudan a entender, explica los términos técnicos):

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

3. La *coherencia* en la presentación (claridad conceptual, eje temático con idea central resaltada, nociones secundarias al servicio de la central, ideas conectadas sin saltos bruscos de tema) se logra:

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

continúa

4. La *organización* de la ponencia (presentación que ubica a la audiencia en el tema, cierre que retoma lo más importante para dejarlo claro) se logra:

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

5. La *argumentación* está sólidamente *fundamentada* (las afirmaciones aparecen explicadas y sustentadas en razones, la exposición muestra en qué se basan las opiniones que sostiene):

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

6. Los expositores dan la *imagen de buenos comunicadores* (seguridad, soltura explicativa, entusiasmo por el tema, contacto visual con la audiencia):

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

7. Las *respuestas a las preguntas* han sabido seleccionar las más *importantes*, están bien enfocadas y son *pertinentes* para responder lo que se pregunta, son *claras* conceptualmente y dan una explicación *fundamentada*:

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

8. El *grupo funciona como equipo* cohesionado y los aportes individuales contribuyen a una presentación integrada:

Ponencia	escasamente	medianamente	mayormente	con creces

Apéndice IX
Programa de la Jornada

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Jornada Abierta de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje
UNSAM
Lunes 19 de noviembre de 2001, de 18 a 22
Peatonal Belgrano 3663 - San Martín

PROGRAMA

18 a 18.30 horas - **Presentación de la Jornada:**
Elegir qué leer, analizar los textos, recortar un tema y presentarlo a otros: alineando constructivamente los objetivos, las tareas y la evaluación de los aprendizajes. Dra. Paula Carlino.

18.30 a 20 horas - **Panel A:**
1. *Teoría sociocultural de Vigotsky: ¿empirista o dialéctica?* Prof. Patricia Duarte y Prof. Isabel Venazco
2. *¿Alcanza con aprender contenidos o es necesario adquirir estrategias para aprender?* Prof. Carla Finiello, Prof. Yolanda Cieri y Prof. Yanina Bernal.
3. *Otro sujeto entre yo y el objeto. Una mirada sociocognitiva.* Prof. Graciela Castro, Prof. María Laura Rocca y Prof. Gerardo Rizzo.

20.15 a 21.45 horas - **Panel B:**
1. *La influencia del marco epistémico en la sociogénesis del conocimiento: por qué China no produjo un Galileo o un Newton.* Prof. Graciela López, Prof. Liliana Di Falco y Prof. Edda Dessilla de Krienke.
2. *Brousseau y los obstáculos didácticos.* Prof. Osvaldo Bonifacini, Prof. Rodolfo Sbatella y Prof. Elba Mottolese.
3. *Acerca de los modelos mentales de los estudiantes: errores conceptuales e intervención docente.* Prof. Andrés Loffreda y Prof. Natalia Zaccagnino.

21.45 a 22 horas - **Cierre de la jornada y primera evaluación.**

Capítulo 4

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

> Si la suya es una situación en la cual las personas reflexionan sobre y mejoran (o desarrollan) el propio trabajo y las propias situaciones
> - a través de interconectar firmemente reflexión y acción,
> - haciendo pública su experiencia, no sólo a los demás participantes sino a otras personas interesadas [...],
>
> y en la cual crecientemente los participantes
> - recogen los datos (a veces con ayuda de otros) en relación con sus propias preguntas,
> - participan en la toma de decisiones [...],
> - autoreflexionan, autoevalúan y se autogestionan [...],
> - aprenden progresivamente haciendo, y cometiendo errores, en una espiral autoreflexiva de planificar, actuar, observar, reflexionar, volver a planificar, etc. [...]
>
> entonces la suya es una investigación-acción. (Altrichter *et al.*, 2002: 130)

Resumen

Diez nociones generales enlazan las actividades didácticas que se analizan en los capítulos precedentes. En este capítulo final, intento hacer visibles esos hilos conductores, para dejar al descubierto el entramado del conjunto del libro. Me refiero así a conceptos provenientes de varios marcos teóricos: sobre el aprendizaje, las prácticas lectoescritoras disciplinares y la enseñanza reflexiva de sí misma que, convertida en investigación-acción, da origen a este libro. Antes de ello, abordo la pregunta: "¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir, si no soy profesor de lengua?". Finalizo el capítulo fundamentando la idea de responsabilidad compartida: somos los docentes y las instituciones, junto con los alumnos, co-responsables por cómo se leen y escriben los textos en la

educación superior. Y concluyo que, si bien hemos de involucrar a nuestras casas de estudios para que asuman la responsabilidad que les cabe, no podemos hacerlo esperando sentados que esto ocurra.

"¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?"

Este libro está dirigido a profesores de materias diversas. De biología, de historia... Entonces es previsible que, en algún momento, el lector se haya formulado esta pregunta: "¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?". Mi insistencia en que hemos de ocuparnos de cómo leen y escriben los alumnos, como parte de la enseñanza de cada asignatura, no evita el interrogante. Si hasta aquí no he logrado que el mismo lector encuentre una respuesta, en este cuarto capítulo tengo una última oportunidad para persuadirlo. Y voy a intentarlo a través de una nueva pregunta, sugerida por Gottschalk y Hjortshoj (2004: 7), en respuesta a la anterior: "¿Quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?". Los tres capítulos anteriores abundan en argumentos para sostener esta idea. No voy a repetirme.

Lo que haré en esta última parte del libro es diferente. Desarrollaré diez principios que se entrecruzan a lo largo de las páginas previas y fundamentan las actividades realizadas de acuerdo con la idea de que me cabe a mí, y no a otro, enseñar a leer y a escribir para mi materia. Dentro del noveno principio, incluyo el relato de dos situaciones didácticas que realicé en consonancia: la planificación compartida con los alumnos del "orden del día" y la evaluación por parte de ellos de mis clases. En la décima idea transversal a toda la propuesta, me animo a dar un par de consejos a quienes deseen iniciarse como docentes reflexivos en la enseñanza investigativa o investigación-acción.

Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores

Las actividades didácticas exploradas 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 puestas a funcionar. Si el lec-

tor repasa la serie de tareas, podrá notar que algunas son propuestas estables, es decir, que han sido realizadas iterativamente a lo largo de todo un curso, en parte de cada una de las clases: "Elaboración rotativa de síntesis de clase" (capítulo 1), "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía" (capítulo 1), "Leer con ayuda de guías" (capítulo 2), "Resumir para uno mismo" (capítulo 2), "La planificación de mis clases" (punto 9 del presente apartado). Otras tareas, en cambio, no son permanentes sino ocasionales, y están vinculadas a la evaluación y acreditación de la materia; 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: "Tutorías para escritos grupales" (capítulo 1), "Preparación del examen" (capítulo 1), "Reescribir el examen" (capítulo 3), "Leer y escribir para presentar una ponencia oral" (capítulo 3), "La evaluación de mis clases" (capítulo 4, más adelante). Entiendo 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 en esta experiencia como enseñanza investigativa/investigación-acción.

Expongo esta teoría en lo que sigue:

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. Mi formación inicialmente piagetiana me lo recuerda cada vez que intento investigar, aprender o enseñar algo: "no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer". 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. En realidad, conocer implica una doble acción transformadora. Por un lado, una acción del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer, acción

que altera el significado de éste para hacerlo compatible con los conocimientos que ya tiene el primero. Por otro lado, una acción del objeto sobre el sujeto, que modifica parcialmente al aprendiz en su intento de hacer frente a lo nuevo.[1]

Generalmente, en el ámbito educativo suele tenerse en cuenta sólo esta última transformación, que es la que va en dirección del saber enseñado hacia el alumno, y se tiende a descuidar la modificación que el estudiante imprime en el saber que recibe para poder incorporarlo.

Estas nociones no son pedagógicas sino epistemológicas y psicológicas, pero los docentes que tienen en cuenta a sus alumnos no deberían dejarlas de lado. Por tanto, 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. Es por ello que, en la introducción de este libro, me refiero al intento de replantear la distribución de la acción cognitiva en las asignaturas.

Planificar las clases de una materia en coherencia con este principio impide armar su programa sólo como un listado de temas ya que resulta relevante qué hacen los alumnos con ellos.[2] Por eso, 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. 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 tanto, los "contenidos" que enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino las

[1] Son los clásicos conceptos de asimilación y acomodación propuestos por Piaget, no sólo para entender la formación del conocimiento individual sino el progreso del conocimiento científico (Piaget y García, 1982). Nótese que estos procesos simultáneos son "fuerzas" contrarias y complementarias: el primero tiende a conservar el conocimiento ya establecido y el segundo, a introducir cambios en éste.

[2] La actividad cognitiva de un alumno que sólo escucha exponer al docente es distinta a la de quien toma apuntes, ha leído previamente, es convocado a plantear sus dudas y ha tenido que resumir lo leído (capítulo 2). También es diferente a la de aquel que escucha la clase, se reúne con un compañero a fin de sintetizar en una o dos carillas los conceptos trabajados, para luego imprimirlos y repartir entre compañeros y profesor, quienes los discutirán colectivamente a la luz de sus propios apuntes (capítulo 1).

acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos. El currículum se entiende como "contenidos en acción" (Lerner *et al.*, 1996).[3]

Los tres capítulos precedentes son tributarios de estas ideas, por lo cual las actividades exploradas contemplan la acción cognitiva de los alumnos sobre el objeto de enseñanza, descuidada en otras propuestas pedagógicas. Y como escribir puede implicar una máxima acción cognitiva (por ello se habla de la función epistémica –Wells, 1990– y de transformación del conocimiento –Scardamalia y Bereiter, 1985–), casi todas las tareas experimentadas prevén que los alumnos escriban. Asimismo, es preciso aclararlo, en las tareas analizadas en el libro, también están presentes la exposición del saber a enseñar por parte del profesor y la provisión de abundante bibliografía. Empero, lejos de suponer que los alumnos incorporarán directamente la información contenida en una y otra, las clases incluyen situaciones manifiestas en las cuales los conceptos explicados en los textos y/o por el docente son reelaborados por los estudiantes y luego trabajados en conjunto.

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, analizados en el apartado previo, no producen conocimiento en un instante sino que han de irse sucediendo iterativamente en una espiral de aproximaciones sucesivas.[4] Teniendo en

[3] La postura didáctica detrás de la noción de currículum como contenidos en acción es también coherente con lo que plantean las corrientes psicológicas acerca de la cognición y el aprendizaje *situados*.

[4] Varias corrientes teóricas avalarían el principio de que el conocimiento se logra por aproximaciones sucesivas. Esta idea también está presente en la propuesta de la psicología social psicoanalítica de organizar en clase "grupos operativos" para que los alumnos reelaboren la exposición previa del docente a través de discutir los conceptos tratados en ella (Pichon-Rivière, 1971). Esta propuesta es concordante asimismo con el principio anterior (nadie aprende por recepción pasiva). Lo novedoso de las actividades que examino en este libro es que los estudiantes no retrabajan la información recibida sólo oralmente sino por medio de la escritura, una tecnología que –en determinadas prácticas sociales– potencia la reconsideración de las ideas. La otra utilidad de los grupos operativos, a saber, la elaboración afectiva de las ansiedades que surgen vinculadas con el aprendizaje, ha estado menos presente en mis clases aunque nunca ausente del todo: si bien en clase no se abordan directamente estas ansiedades, como docente sí tengo en cuenta que nadie aprende sin emociones y trato de enseñar en consecuencia, tal como expongo más ade-

cuenta, entonces, que el conocimiento en torno de un objeto se desarrolla progresivamente, por reiterados intentos de abordaje y aprendiendo de lo que funcionó mal la vez anterior, los docentes no podemos pretender que nuestros alumnos adquieran las complejidades de nuestras disciplinas en un puntual contacto con sus nociones. Tenemos que planificar que éstas permanezcan disponibles para ser examinadas y reexaminadas en ciclos recurrentes. La dinámica de trabajar un tema y considerarlo entonces por "dado" puede hacer que, a lo largo de un curso, se expongan un sinnúmero de contenidos, pero es inefectiva para contribuir a que éstos sean aprendidos. Resulta necesario organizar la enseñanza previendo que los alumnos acometan el mismo asunto una y otra vez, asunto que –ya desde Heráclito– no resulta el mismo (no tanto porque el río es distinto cuando los estudiantes se bañan por segunda vez en él, sino porque ellos ya no son los mismos si han estado en el agua con anterioridad).

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 trato al final del 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 en los capítulos previos. Y, en particular, es inherente a las sucesivas fases de revisión de toda producción escrita, revisión intensificada en las tareas examinadas en el libro.

3. Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan 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.

---

lante en el punto 4. En mi tarea pedagógica actual de coordinación de seminarios de escritura de tesis de posgrado, esta segunda función de los grupos operativos aparece en primer plano: resulta imprescindible hacer lugar explícito en el seminario a los afectos contradictorios de quienes intentan hacer sus tesis.

Si el constructivismo piagetiano subraya la necesaria acción transformadora del sujeto para aprender, 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. Los conceptos de Vigotsky (1979) que pueden servir para pensar esta internalización son los de "reconstrucción interna de una operación externa". Y también, la denominada "ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores", referida a las actividades de conocimiento que utilizan herramientas culturales semióticas: las operaciones cognitivas que caracterizan el funcionamiento psicológico superior tienen, para este autor, un origen exterior, social, y sólo paulatinamente pasan a formar parte del pensamiento individual. En palabras de Vigotsky,

> En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). [...] Todas las funciones [psicológicas] superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1979: 94).

Siguiendo este concepto, Wertsch (1978) introduce la idea de que, para que un sujeto aprenda a autorregular una actividad compleja, ha de participar con alguien que ya la domina en una serie de actividades similares heterorreguladas por éste, quien le permite ir aprendiendo cómo funcionar en ellas y le va transfiriendo responsabilidades en forma progresiva.

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 ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir guía y retroalimentación de ellos.

Ahora bien, muchas veces me he encontrado con docentes que, amparándose en que los procesos cognitivos internos tienen –en parte– un origen cultural externo, vuelven a insistir en la "transmisión" de conocimien-

tos preformados, como si éstos pudieran ser incorporados sin más por los aprendices, en un abrir y cerrar de ojos. Desde mi punto de vista, 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 cual los más experimentados ofrezcan información, provean explícitas reglas de juego y comenten las tentativas de acercamiento de los recién llegados (Wells, 1990). 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.[5] Dentro de estas ideas se enmarcan las propuestas examinadas en los capítulos anteriores. La coordinación de la teoría de la asimilación piagetiana y de la ley de la doble formación vigotskyana (desarrollada por Wertsch en términos del pasaje de la hetero a la autorregulación) impide sostener ningún modelo pedagógico de actividad unidireccional (con énfasis en el alumno o en el docente).

Kate Chanock, antropóloga australiana responsable del "Programa de Habilidades Lingüísticas y Académicas" de su universidad, critica que sea posible la transmisión directa del conocimiento, pero reconoce la necesidad de contar con un experto para aprender de él. Sus palabras ilustran la posición doblemente interactiva de la presente obra:

[5] Creo posible trasladar al nivel del aprendizaje universitario lo que Emilia Ferreiro (1996) plantea para la alfabetización inicial. Por un lado, ella señala que no alcanza con *poner a disposición* del aprendiz cierta información sino que es preciso ayudar a interpretarla: "la intervención del interpretante es esencial en la transformación de un objeto opaco" (p. 135). Extiendo esta idea de Ferreiro y sugiero que quienes aprenden una cultura escrita en el nivel superior precisan un docente cicerone que les muestre cómo se participa en ella, qué se puede hacer con sus herramientas, qué prácticas sociales existen en torno de éstas y por qué vale la pena pertenecer a esta cultura. Por otro lado, Ferreiro advierte que esta guía externa es necesaria aunque no suficiente puesto que "para que ese acto del otro se convierta en conocimiento propio, hace falta una actividad específica por parte del destinatario (algo más que una simple internalización, que podría confundirse con una imitación interna). Es aquí donde los mecanismos de asimilación y acomodación encuentran su razón de ser". (Ferreiro, 1996: 136).

> Comienza a ser habitual referirse a la enseñanza como la "oferta" de un servicio educativo [...]. Sin embargo, éste no es un modelo muy útil para la educación, que siempre es una mezcla de presentar información y ayudar a desarrollar capacidades. Cuando se ofrece algo, se pone y deja allí. La información puede, quizá, ser ofertada; la capacidad de expresar ideas, no. De hecho, una capacidad no puede ser ofertada sino que debe ser desarrollada, y hay poderosas razones para pensar que dominar el lenguaje para propósitos específicos [para leer y escribir textos académicos] es una capacidad que debe ser desarrollada en diálogo con otra gente. (Chanock, 2000: 1.)

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.

La reiteración en estas páginas de cuestiones "cognitivas" y "culturales" no debe traducirse como un descuido de los asuntos "afectivos", también involucrados en cualquier aprendizaje. Aprender de verdad (para luego usar el conocimiento aprendido y no sólo para dar examen) exige ganas y esperanza en poder realizarlo. No es posible sostener el compromiso necesario para perseverar y reponerse de los intentos infructuosos si quien lo hace desconfía de sus capacidades para llegar a buen término (Bandura, 1987). Tampoco es posible hacerlo sin sentir entusiasmo por eso que se aprende.

La realidad es que muchos de nuestros alumnos no vienen con anhelos de aprender ni con 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, contribuimos a que estas dos actitudes negativas se perpetúen o comiencen a revertirse. Las investigaciones sobre motivación nos alertan acerca de un supuesto habitual en el ámbito educativo: la creencia de que estar o no motivado es una característica inherente a los alumnos. En realidad, nos dicen estos estudios (Boekaerts, 2002, en: Paoloni, 2004), que el deseo de ponerse en marcha para estudiar y aprender depende de dos fuentes: de un interés personal (construido sobre la base de experiencias y valores colectivos previos) y de un interés situacional (originado de acuerdo con las tareas y contextos propuestos en las asignaturas).

Las clases, entonces, resultan una ocasión para animar a los presentes, para comunicarles que aprender nuestras materias vale la pena. Pero, ¿por qué una materia puede valer la pena? Porque habilita a pensar el mundo desde nuevos enfoques, porque permite entender lo que antes era inabordable, porque capacita para resolver problemas prácticos, porque nos vuelve menos esclavos del sentido común y de lo obvio, porque lleva a multiplicar las respuestas e interrogantes ensanchando nuestras fronteras materiales y mentales, porque da herramientas para iluminar lo que para otros son penumbras, porque abre las puertas a ciertas comunidades profesionales, porque extiende nuestras competencias personales (referidas, también, al leer y escribir). Hay muchos otros motivos para querer aprender. Cada docente recordará los suyos. Esos motivos, los propios, forman parte de lo que hemos de enseñar cuando enseñamos nuestras materias. Tenemos que invitar a los alumnos al banquete del conocimiento. Demostrarles que ofrece bocados exquisitos. Por ello, estamos nosotros en la academia. Porque tiene algo que vale la pena.

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. 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. Con las propuestas exploradas en este libro, me he preguntado –y respondido afirmativamente– si acaso me gustaría a mí participar en ellas.

Creo conveniente compartir también con los estudiantes nuestros caminos: saborear el manjar preciado requiere un gran esfuerzo, no un paladar talentoso por naturaleza. De entrada nada sale fácil. Mostrémosles las batallas que protagonizamos. Nuestros tropiezos y las fuerzas forjadas para sobreponernos a ellos. Pero sobre todo, tratemos las dificultades de los alumnos como parte de su proceso. Incluyamos los desajustes en el recorrido previsto. Si confiamos en que saldrán adelante, hagámoselo saber. Explicitar y encauzar lo que estamos esperando de ellos los ayudará a alcanzarlo. La desorientación es una de las fuentes de inseguridad personal que atentan contra la autoconfianza y la motivación.

Las propuestas de trabajo presentadas en este libro incluyen siempre un trasfondo de pasión. Pasión por el conocimiento y por compartirlo con los neófitos. He aprendido de mis maestros que el ímpetu que pone el docente en lo que enseña, junto al respeto de y la confianza en los estudiantes, son condimentos esenciales para contagiarles el apetito de saber, además del

valor intrínseco de los conocimientos que transmite y del sabor de las tareas que les propone resolver.

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 ambos.

En mi contacto con otros docentes, es frecuente su asombro y/o la queja de que los alumnos ni siquiera entienden las consignas que les damos. Algunos colegas solicitan estrategias para enseñar a comprender estas consignas. A mi juicio, no es posible interpretar este fenómeno como un problema de comprensión lectora. En cambio, creo necesario conceptualizarlo como muestra de la ineludible brecha entre las perspectivas de alumnos y docentes (Flower, 1987; Vázquez y Miras, 2004; Lillis, 1999; Universidad de Hawaii, s/f).

Estudiantes y profesores habitamos mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejamos son diferentes, es decir, aunque hablemos la misma lengua no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de nuestras comunidades académicas, pero, para ingresar a ellas, han de aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o, mejor dicho, 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 nos han vuelto naturales a los docentes, pero que son producto de toda nuestra historia de socialización en una disciplina determinada.

En realidad, las consignas de trabajo que planteamos tienen tras de sí una tradición de pensamiento, desconocida para los alumnos. Nuestras ideas no son transparentes. Son producto de prácticas que los estudiantes aún no dominan. Por ello, si los docentes reconocemos que siempre existe una distancia entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, tenemos que prever que las consignas –tanto como las clases expositivas y la bibliografía que damos para leer– sean discutidas, chequeadas las interpretaciones, admitidas las divergencias, reorientadas las incomprensiones, ajustadas las expectativas mutuas. Y, como ha sido analizado en los capítulos anteriores, muchas veces los docentes nos damos cuenta de cómo ha sido entendido un concepto (una clase expositiva, un texto, una consigna) sólo cuando leemos lo que los estudiantes escriben a partir de ello.

Comprender no es un acto de un instante. Tal como refiero en el segundo y tercer principio, la comprensión de las consignas, de los textos, de las explicaciones, es un proceso que requiere volver sobre lo mismo a través de un extendido diálogo intra e interpersonal. Las actividades expuestas en los capítulos precedentes asumen el fenómeno de que las visiones del mundo de alumnos y docentes difieren en parte, y que contribuir a acercar posiciones es una labor intrínseca a la enseñanza de las asignaturas.

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 las 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 escritura como instrumentos formativos.[6] Y también en los estudios que han constatado que no existe una única manera de leer y de escribir, que no se lee y escribe igual en cualquier ámbito.[7] Dentro de estos estudios, un concepto clave es el de géneros discursivos (Bajtín, 2002). 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 caso que nos ocupa, el lenguaje y la lectura y escritura que de él hacemos en alguna esfera determinada de la actividad universitaria no son los mismos que en otros ámbitos, porque este uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar.

Lo anterior significa que los géneros discursivos no son simples formas diferentes en que los escritos están estructurados. Según Bazerman, género es "una categoría sociopsicológica que usamos para reconocer y construir *acciones* tipificadas dentro de situaciones tipificadas" (1988: 319; énfasis mío). Dicho de otra manera, los géneros son marcos institucionalizados que

[6] Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1985), Chalmers y Fuller (1996), Gottschalk y Hjortshoj (2004), Ong (1987), Wells (1990).

[7] Entre otros, Bogel y Hjortshoj (1984), Dudley-Evans (1994), Cavallo y Chartier (1998), Olson (1998), Russell (1990), Swales (1990).

generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Estas expectativas se refieren no sólo a los formatos textuales sino a su contenido, y también a qué *hacer* con el conocimiento del que estos géneros tratan. Por ello, diversos autores señalan 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. De acuerdo con Russell y Foster (2002: 14),

> cada nuevo género especializado que encuentra un estudiante le significa aprender nuevas prácticas –modos de pensar y actuar, convertidos para los veteranos en una segunda piel–.[8] En este sentido, el desarrollo del escribir está íntimamente vinculado con cuestiones de identidad, autoridad, estructuras institucionales y epistemologías disciplinarias.

En un sentido afín, se expresan dos profesoras de la Open University, quienes también abogan por integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias. Ellas reconocen que cada asignatura debería hacerse cargo de cómo escriben los universitarios desde un triple punto de vista: en cuanto a cómo son los textos que se espera que produzcan, cómo son los procesos con los que pueden lograrse tales textos y cómo son las prácticas sociales para las que esos textos tienen sentido. Respecto de este tercer enfoque, señalan:

> La escritura académica de los estudiantes es una práctica social en el sentido de que quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo "ser" tipos particulares de personas, es decir, a escribir "como académicos", "como geógrafos", "como científicos sociales". Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Curry y Lillis, 2003: 10.)

Entonces, tal como expongo en los capítulos anteriores, dos motivos principales hay para que los profesores, de cualquier materia, se ocupen de cómo leen y escriben sus estudiantes. Un motivo es que no podemos despreocuparnos de cómo aprenden. El otro, que no deberíamos dejar de enseñar una parte sustantiva de lo que hace a la existencia de las asignaturas impartidas:

[8] *Second-nature* también puede traducirse como "costumbres arraigadas", pero he optado por "segunda piel" para resaltar su inobservabilidad por parte de quien la lleva puesta, debido a que estas costumbres se han naturalizado.

modos particulares de leer y de escribir sus sistemas de conceptos. ¿Tiene sentido que los graduados que la universidad pretende formar carezcan del conocimiento lector y escritor necesario para participar en las prácticas de uso del lenguaje propias de sus disciplinas?

En síntesis, recurrentemente a lo largo de este libro, he 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 darles una direccionalidad. Este principio se basa en el potencial formativo de ambos procesos y en las diferencias que existen entre las prácticas lectoescritoras de un ámbito a otro, prácticas que no suelen ser aprendidas "por ósmosis" en las universidades de masas que tenemos.

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.

El sentimiento de confusión que experimentan muchos alumnos cuando entran a la universidad es uno de los temas centrales abordados por los investigadores de las alfabetizaciones académicas. Gran parte de lo que la escuela media requería de los estudiantes ha variado cuando ingresan a la educación superior, pero, desde el punto de vista de los alumnos, no está claro qué es lo que espera a cambio el nuevo ámbito (Hjortshoj, 2001b). El desconcierto resulta mayor para quienes, por su origen sociocultural, provienen de hogares en los cuales las nuevas prácticas son por completo desconocidas. Por ello, el fracaso estudiantil no se reparte uniformemente; se concentra en los sectores más desfavorecidos (diario *Clarín*, 2004). Las tasas de abandono coinciden con quienes tienen padres sin estudios. La desigualdad se perpetúa. Es lo que señala acerca de su país una investigadora inglesa, aunque a los latinoamericanos no nos sorprende:

> La confusión es una dimensión tan extendida en la experiencia universitaria de los estudiantes "no tradicionales" que indica una *práctica institucional del misterio*. Esta práctica del misterio [...] trabaja contra aquellos que están menos familiarizados con las convenciones en torno de la escritura académica, limitando por ende su participación en la educación superior. (Lillis, 1999: 127, énfasis original.)

El origen de esta desorientación es múltiple. Reside tanto en los pasillos y trámites recónditos, en los horarios y espacios revueltos, en la libertad desconocida.[9] La desorientación también proviene de la falta de familiaridad con los usos discursivos del mundo académico, acentuada porque éstos se dan por sabidos en vez de ser enseñados. En palabras de la misma autora:

> Los docentes conocen esas convenciones implícitamente, habiendo sido socializados en ellas a través de años de educación formal (y en muchos casos, por medio de las prácticas sociodiscursivas de sus hogares y comunidades), pero el estudiante no, en especial el que proviene de otro entorno. (Lillis, 1999: 144.)

De acuerdo con Chanock (2003b), lo nuevo que encuentran los universitarios en las ciencias sociales es la idea de que el conocimiento es construido desde una perspectiva determinada, por investigadores que se formulan preguntas relevantes respecto de los debates en curso dentro de sus disciplinas y que buscan respuestas a través de ciertos métodos aceptados por sus miembros. Ésta es la razón por la cual los docentes no solemos conformarnos con que los estudiantes aprendan ciertas ideas sino que exigimos que puedan fundamentarlas y que reconozcan que éstas se oponen a otras. Por ello también esperamos que los alumnos hagan referencia a los autores que las han elaborado. Nuestra insistencia en que, cuando escriben, aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno tiene sentido en esta cultura de la investigación. Lo mismo que nuestra expectativa de que, al leer, los alumnos sepan ponderar las razones de cada postura y juzgar las controversias de acuerdo con los métodos de validación del saber propios de cada campo disciplinar.

[9] En muchas universidades argentinas, el sistema de cursado es muy diferente al de la escuela media. Los horarios son discontinuos y se eligen y/o sortean, existen "cátedras paralelas" a las que debe optarse sin suficiente información institucional, las aulas de unas clases pueden estar ubicadas a más de un kilómetro de otras clases, los compañeros de una asignatura no lo son de la otra, la bibliografía no suele conseguirse completa al inicio del curso ni en un único ámbito sino que ha de irse adquiriendo a lo largo del cuatrimestre en más de un comercio, incluso, algunos materiales no resultan disponibles en las bibliotecas. No pienso que todo sea negativo en este nuevo orden desorganizado. A diferencia de la escuela secundaria, donde las mismas cuestiones están regimentadas, el funcionamiento universitario, para quienes logran hacerle frente, resulta un indicador de una cultura librepensadora y puede ser experimentado como emancipación. Sin embargo, entender este funcionamiento lleva tiempo y se vuelve más complicado para quienes lo tienen escaso porque trabajan ocho horas del día, a la par que estudian.

Sin embargo, la tendencia a omitir en la enseñanza las prácticas sociodiscursivas de nuestras disciplinas (los modos de hablar, leer y escribir característicos de una cultura como la que describe Chamock) se basa, tal como fue esbozado en el principio anterior, en que los profesores no solemos ser conscientes de ellas debido a lo cercanas y cotidianas que nos resultan. Un indicio de que estas prácticas resultan inobservables para quienes las llevamos a cabo puede notarse cuando examinamos los programas escritos de las asignaturas de nuestras universidades. En ellos, raramente aparecen mencionadas la producción e interpretación de textos; en los pocos casos en que sí están presentes, se nombran sólo en relación con las formas de evaluar a los alumnos, pero nunca vinculadas a los objetivos de la enseñanza. Y, sin embargo, ¡en toda la educación superior se requiere leer y escribir!

El hecho de que lectura y escritura no sean reconocidas como parte de lo que hemos de enseñar en las 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 ésta, que involucran determinados modos de comprender y organizar por escrito los fenómenos estudiados, y que también son inherentes a las materias que impartimos. Por ello, los damos por universales, los creemos sabidos, los exigimos, no los explicitamos y menos los consideramos objetos de enseñanza. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, dificulta más todavía su apropiación por parte de los alumnos y es una poderosa causa de su desorientación, del desánimo de muchos, de su fracaso y abandono de los estudios.

Las actividades de lectura, escritura y evaluación exploradas en este libro tienen por origen un esfuerzo de explicitación y de guía hacia los modos de pensamiento y lenguaje esperados en las materias en las que estas actividades se realizaron, dado que se 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 cómo 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, como desarrollo al comienzo del capítulo 1, en la creencia de que existe un único modo de hacerlo,

aprendido con anterioridad. Pero también se asientan en otra suposición, analizada en el capítulo 2: que los universitarios por ser tales deben comportarse autónomamente. Este presupuesto ha sido cuestionado por Chanock (2001), quien propone revisar el trasfondo madurativo biológico que el sentido común adjudica a la noción de autonomía, para pasar a entenderla dentro de un contexto social. Lo que suele ser considerado independencia es, en realidad, adaptación activa a un nuevo rol académico definido socialmente. Es decir, la posibilidad de funcionar en forma autónoma proviene de conocer las normas de juego y de saber ajustarse a ellas. Esta autora analiza que el deseo de los estudiantes de recibir mayor orientación de sus docentes (considerado muchas veces por éstos como dependencia e inmadurez) es en realidad un reclamo legítimo. Los alumnos no tienen experiencia en las materias que cursan y necesitan aprender de los experimentados cómo moverse en ellas:

> Para desempeñarse en cualquier rol existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos. (Chanock, 2001: 8.)

En otro trabajo, Chanock (2003a) advierte acerca de que es habitual identificar 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.

Examinemos, respecto de la lectura y escritura, el concepto de "autonomía". Ésta implica la propia gestión de las normas. Sin embargo, en el aprendizaje de las prácticas discursivas llevadas a cabo en la universidad, las normas son sociales: atañen a las formas convencionales en que se ha de leer y escribir en cada ámbito del saber. Entonces, la autonomía de los universitarios no puede decretarse en virtud de su edad sino que debe ayudarse a conseguir a través de un largo aprendizaje guiado por medio de la enseñanza explícita e intencional. Enseñanza, cabe aclarar, no es en este caso exponer un saber en forma puntual, sino incrementar las ocasiones de diálogo para que los principiantes tengan pautas claras para obrar y "devoluciones" acerca de sus intentos asimiladores de la cultura escrita a la que aspiran a pertenecer.

Una tercera razón que subyace a la expectativa tácita de que los alumnos se arreglen solos para leer y escribir en el ámbito universitario está vinculada a la anterior. En más de una ocasión, cuando presenté a colegas la pro-

puesta de integrar en la enseñanza de cualquier asignatura los modos de leer y escribir esperados, la primera reacción de algunos de ellos fue reivindicar la libertad de los estudiantes. Mi insistencia en incluir como objeto de enseñanza los modos de analizar y elaborar textos en nuestras materias fue recibida con preocupación: apareció el temor de coartar la independencia de pensamiento de los alumnos, desalentar su "creatividad" y subestimar su capacidad de decisión. Este recelo, que también fue descrito por Flower (1987: 7) dentro de las universidades norteamericanas, es tributario de otras ideas cuestionables: que la libertad puede ejercerse con desconocimiento de las normas, que la creatividad surge de la candidez en vez de la experimentación con lo establecido, que es posible decidir sobre lo que no se conoce. Por el contrario, las propuestas ensayadas en los capítulos previos parten de la convicción de que nadie es libre si está preso en su ignorancia, de que la falta de pautas perjudica a los más débiles, de que especificar y ayudar a acercarse a las formas discursivas esperadas abre puertas en vez 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.

Muchos docentes coinciden con la idea de que, si bien es posible enseñar desde un estrado, no se puede ayudar a aprender si no es en colaboración con los estudiantes. Es decir, necesitamos a los alumnos para desarrollar nuestras clases por varios motivos. En primer lugar, por una cuestión motivacional: a ellos, como a cualquiera, les gusta sentirse considerados, y una clase que no los tiene en cuenta los va dejando por el camino. En segundo lugar, es preciso ir chequeando a lo largo de nuestras exposiciones qué van entendiendo sus destinatarios. La ilusión de que todo está claro cuando no hay preguntas es más bien una señal de desencuentro fatal entre conocimientos e intereses de los alumnos y su profesor.

Las propuestas educativas que se dicen "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 alum-

nos y prosiguen la enseñanza como si inmediatamente ésta pudiera sustituir esos conocimientos previos por otros más ajustados al saber disciplinar. En realidad, adoptar un enfoque constructivista obliga a que los profesores tengamos presente que los alumnos no son máquinas copiadoras, que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Necesitamos conocer cómo es transformada esta información para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, necesitamos continuar relevando sus comprensiones a lo largo de nuestra enseñanza. Muchas de las actividades presentadas en los capítulos previos tienen la doble función de dar lugar a lo que ellos van entendiendo, y de reorientarlo acorde a los objetivos de la asignatura.

Pero hay otra razón y otra manera, menos practicadas, de considerar la perspectiva de los estudiantes. Precisamente porque ya son universitarios están en condiciones de participar de sus destinos. Como he analizado en el principio previo, promover su autonomía no es exigirles lo que desconocen. Pero sí es hacerlos partícipes de algunas decisiones que les atañen. Los docentes podemos compartir con ellos nuestros objetivos pedagógicos, consultar su parecer siempre que sea posible, plantearles desarrollar conjuntamente los criterios con los que serán evaluados, pedirles que evalúen nuestras clases y comprometerlos en todas las alternativas convenidas. En consonancia con esta idea, dentro del capítulo 3, desarrollo una actividad pedagógica y de acreditación de la materia, en la que propongo trabajar y acordar con los estudiantes los criterios de evaluación de sus producciones.

Como parte del presente apartado, incluyo a continuación el relato de una tarea puesta en marcha cotidianamente en mis clases, que ilustra esta tercera razón para solicitar la colaboración de los estudiantes. Y un poco más abajo, explico cómo mi enseñanza es evaluada regularmente por los alumnos.

La planificación de mis clases

Al preparar una clase, los docentes tenemos claro qué queremos trabajar con los estudiantes. Sin embargo, es conveniente que dejemos lugar a lo que, desde la mirada de ellos, puedan necesitar de nosotros en el marco de los objetivos de la asignatura. De acuerdo con esta idea, sé que mi planificación está abierta a lo que los alumnos pidan hacer conmigo para desarrollar mejor el currículum de la materia.

Al comienzo de cada clase anoto en el pizarrón el plan de trabajo que traigo pensado (una breve lista de tareas para llevar a cabo a lo largo de las horas venideras), pero a la vez les comunico que ésta es más bien una "hipótesis" que dará origen a una clase no prevista del todo, surgida a partir de la interacción con lo que ellos aporten y deseen realizar. Es decir, de entrada, les comunico qué propongo hacer, para que puedan anticiparlo en vez de estar despistados sintiéndose a merced de mi antojo. Y los hago corresponsables de lo que tenga lugar en ese tiempo compartido: los animo a que me manifiesten qué otras cuestiones, no contempladas en mi lista de actividades del día, necesitan que abordemos (dudas sobre lo leído, temas pendientes de clases previas, dificultades encontradas en las tareas de escritura dejadas con anterioridad, etc.). En un costado del pizarrón, listo también estas cuestiones.

Dado que, usualmente, no hay tiempo para desarrollar mi plan más las propuestas de los alumnos, les planteo que "todo no entra" y que quiero compartir con ellos la decisión de qué habremos de quitar (de su lista o de la mía). Si, a mi criterio, considero que están eligiendo desacertadamente, insisto en mi perspectiva, la fundamento (les explico por qué pienso que les servirá la tarea/tema que propongo) e incluso manifiesto que me reservo el derecho a veto por ser la profesora –responsable de dirigir la clase–. Pero al escucharlos, muchas veces acepto su punto de vista porque descubro su racionalidad. En algunas ocasiones, la interacción de mi lista con la de ellos da origen a una tarea no prevista por ninguna de las dos propuestas.

Una aclaración. Para que sea posible que los alumnos se animen a sugerir algo pertinente para aportar a la planificación de las clases, es necesario que tengan claro hacia dónde se dirigen éstas. Es decir, no podrían colaborar con este "orden del día" si desconocieran cuáles son los objetivos, problemas conceptuales y bibliografía de la correspondiente unidad del programa que la cátedra propone abordar. Para crear estas condiciones es que trabajamos con el programa, con guías de lectura, con síntesis de clase, etc., tal como fue analizado en las páginas previas. Estas tareas permanentes ayudan a crear las reglas de juego que permiten participar a los estudiantes.

Así, finalmente, terminamos consensuando un plan de trabajo que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos tanto como la experiencia de la docente. Y así, desde el inicio de la clase, los estudiantes no son relegados a apoltronarse, pasivamente, a la espera de lo que tiene pensado hacer el pro-

fesor con ellos, sino que son invitados a codefinir con éste en qué emplearán el tiempo conjunto, para que sea fructífero el intercambio entre ambas partes y pueda constituir un real encuentro.

La evaluación de mis clases

Del mismo modo que el punto de vista de los alumnos debe ser considerado para el desarrollo de las clases, también es conveniente requerir su participación para que opinen sobre cómo les enseñamos. Necesitamos su retroalimentación sobre lo que hacemos junto a ellos, necesitamos su parecer sobre lo que ocurre en nuestras clases. Precisamos que las evalúen a mitad de curso para ajustar en la otra mitad lo que no funcionó bien en la primera y precisamos que nos den su apreciación también al final, que valoren el proceso de todo un ciclo, para que su perspectiva nos sirva con la sucesiva cohorte de estudiantes.

Así lo vengo realizando desde el primer día que tomé una cátedra a cargo. En el origen de la idea de proponer que los alumnos evaluaran mis clases debo reconocer dos cuestiones. Por un lado, me consideraba responsable de llevar la cátedra adelante y mejorarla poco a poco; por otro lado, me sentía algo insegura, es decir, no tenía experiencia previa en esto y pensé que los principales aliados en ayudarme a crecer profesionalmente serían los estudiantes. Ellos podrían aportarme lo que yo sola no lograría observar.

Con estas intenciones, elaboré una grilla y les entregué copias para que, de forma anónima, evaluaran la marcha de las clases a mediados del cuatrimestre. También, una vez concluido el examen final, les di otra planilla parecida para que valoraran, ahora con sus nombres, el conjunto de la materia. En el apéndice del presente capítulo, incluyo una grilla completa.[10] De más está decir que, como todas las propuestas de este libro, el lector podrá encontrarle inadecuaciones y adaptarla a sus necesidades. En cursos de posgrado, de menor duración, no distribuyo esta extensa encuesta sino sólo las siguientes tres preguntas, que dicto para que los estudiantes evalúen el seminario: "¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?", "¿Qué

[10] Dada la naturaleza exploratoria de muchas de las propuestas didácticas que implementé en clase, en varias ocasiones también repartí entre los alumnos cuestionarios específicos acerca de una precisa actividad realizada con ellos, para conocer –desde su perspectiva– el grado de utilidad que le habían hallado.

fue lo que menos te sirvió y por qué?" y "¿Qué sugerencias harías para futuros cursos?".

Quisiera dejar planteadas las mismas preguntas a todos los lectores que deseen escribirme para contarme qué opinan sobre las fortalezas y debilidades de este libro. Mi correo electrónico es: alfabetizacion_academica@yahoo.com

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 reconozco 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 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.

Las actividades que despliego en este libro han sido desarrolladas a lo largo de varios años de docencia, ávida de aprender de lo que antes hicieron otros profesores universitarios, de leer sus publicaciones, de analizar sus pros y contras, de cuestionar con fundamento la tradición y las innovaciones, de diseñar y de experimentar en el aula. Las propuestas de trabajo ensayadas por mí surgieron como respuestas a las cuestiones que abren la introducción de este libro. Como indiqué allí, las preguntas "¿por qué los estudiantes no participan en clase?, ¿por qué leen tan poco la bibliografía?", etc. fueron reconceptualizadas en estas otras: "¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza? y ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios?". Entiendo que estos interrogantes, que han dado origen al libro, funcionaron como problemas disparadores de la indagación práctica presentada en estas páginas. Y que esta forma de entender los problemas de la didáctica universitaria se corresponde con el planteo que de ellos realiza la corriente denominada "enseñanza investigativa":

> Hay dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para comprender en qué consiste la diferencia entre ambas, conviene analizar la concepción que cada una tiene acerca de "tener un problema". Para aquel que concibe la enseñanza con actitud investigativa, "tener un problema" es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, "tener un problema" es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo lo antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación. Cambiar el estatus de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa, es precisamente de lo que trata el movimiento que lucha para que la enseñanza sea considerada simultáneamente un emprendimiento de investigación... ¿De qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados y debatidos? (Adaptado de Bass, 1999: 1.)

Las actividades didácticas llevadas a cabo y examinadas en los capítulos previos son respuestas a los problemas planteados en las preguntas mencionadas. Pero deben considerarse respuestas provisorias dado que, al hacerlas públicas por este medio, las estoy proponiendo para someter a crítica. Por eso, escribir sobre ellas y darlas a conocer no es culminar un trabajo docente sino sólo concluir un *ciclo* de indagación sobre la práctica. Pienso que escribir y publicar esta experiencia es una parte sustantiva del ciclo, en el sentido en que lo entienden Lee Shulman y sus colegas, quienes distinguen entre buena enseñanza, enseñanza reflexiva y enseñanza investigativa:

> Podríamos decir que todos los profesores tienen la obligación de enseñar bien, interesar a los alumnos y favorecer su aprendizaje –aunque esto no se logre fácilmente–. Enseñar así es un suficiente bien en sí mismo. Cuando implica, además, ciertas prácticas de evaluación sobre cómo marchan las clases, cuando está sustentado no sólo en las últimas ideas en el campo sino en ideas actualizadas sobre la enseñanza en ese campo, cuando invita a la colaboración y revisión entre pares, *entonces* esta enseñanza puede llamarse académica, reflexiva o fundamentada. Pero, aparte de todo esto, se precisa aun *otro* bien denominado "enseñanza investigativa". En un trabajo anterior, hemos descrito la enseñanza investigativa diciendo que se caracteriza por poseer tres importantes rasgos adicionales: ser algo público (una "propiedad colectiva"), abierta a la crítica y evaluación, de forma que otros

> puedan construir a partir de ella: "La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Shulman, 1998: 6)". (Hutchings y Shulman, 1999: 12.)

En estas páginas he intentado acercarme a la tercera opción sugerida por estos autores. A través de estas hojas, convierto mi experiencia en algo público para que pueda ser debatida y cuestionada tanto como para que logre servir constructivamente a la tarea de otros profesores.

Asimismo, las actividades examinadas en los capítulos precedentes se han llevado a cabo en interacción con los principios que explicito en este decálogo de ideas transversales y también junto a dos conjeturas: a) que los docentes, tanto como los alumnos, necesitamos retroalimentación sobre lo que hacemos, y b) que los "experimentos" con ellos salen mejor si logran entusiasmarlos.

En cuanto a lo primero, la enseñanza investigativa analizada en los capítulos previos parte de los problemas que frecuentemente adjudicamos a los estudiantes: "su" falta de lectura y participación en clase, "su" incomprensión de los temas explicados, que se evidencia en "sus" dificultades para redactar en las asignaturas. El intento de co-responsabilizarme por estos problemas me llevó a encarar la enseñanza como un medio de hacer frente a estas barreras del aprendizaje. Y en este intento, la innovación fue pensada no como un bien en sí mismo sino en tanto herramienta falible que debía ser sometida a testeo. La reconsideración de estas propuestas exploratorias es un paso obligado en toda enseñanza investigativa y, como veremos más abajo, en toda investigación-acción. Ahora bien, para revisar una experiencia se precisan "datos", de diversa naturaleza, sobre la base de los cuales contrastar las intenciones con los resultados. Uno de estos datos es de qué modo llega a los alumnos la propuesta, qué utilidad le hallan. En el punto previo, ofrecí varias razones para tener en cuenta su perspectiva. Aquí dejo expresada otra razón adicional: consultar a los estudiantes es parte de la información que debemos recoger los docentes si queremos reflexionar sobre nuestra práctica. Documentar su punto de vista es necesario para quienes deseamos convertir la labor de enseñar también en una tarea de investigación. Tener en cuenta cómo perciben los alumnos las propuestas de enseñanza que pone-

mos a prueba en cada ciclo lectivo es imprescindible para nuestro desarrollo profesional como docentes. Su retroalimentación acerca de lo que les hacemos llevar a cabo en las clases es vital para quienes investigamos sobre la práctica.

Con respecto a la segunda conjetura, he comprobado que las tareas pedagógicas que propuse lograron entusiasmar a los alumnos cada vez que los hice participar de mis objetivos. De hecho, a principio de curso, cuando presentaba la materia, también les comentaba que iba a poner a funcionar con ellos situaciones de enseñanza que no había probado antes, sino que había adaptado de lo que hacían otros profesores que publicaron sus experiencias. Es decir, les planteé compartir –de alguna manera– el desafío que decidía enfrentar, les comuniqué mis hipótesis y dudas, les di cabida en el diseño de algunas propuestas pedagógicas, les fui contando ciertos descubrimientos que realizaba en la bibliografía consultada, les hice saber que estaba aprendiendo con ellos acerca de su aprendizaje y de mi enseñanza. Recabar luego sus opiniones sobre la marcha de estas actividades se hallaba doblemente fundamentado: para ayudarlos a aprender mejor, para ayudarme a enseñar mejor.

El libro recoge esta experiencia compartida. La enseñanza investigativa/investigación-acción que da origen a los capítulos que anteceden a éste es parte de la tarea desarrollada como profesora reflexiva, que ha tenido dos objetivos simultáneos: mejorar la enseñanza para contribuir al aprendizaje de los alumnos, y desarrollar teoría pedagógica (en el humilde sentido en que lo plantea Maxwell, 1996). Al inicio de esta experiencia, no tenía del todo claro hacia dónde me dirigía y lo fui definiendo a medida que marchaba. En medio de este proceso, me encontré con que lo que estaba haciendo podía encuadrarse dentro de los "paradigmas" de la "enseñanza investigativa" y de la "investigación-acción" y así empecé a conceptualizarlo. Sobre el primer enfoque me he referido poco más arriba. Sobre el segundo, me centro a continuación. Si bien ambas perspectivas tienen diferencias, a los fines de este trabajo señalo especialmente sus puntos comunes.[11]

La investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio; con ayuda de bibliografía, los docen-

[11] La enseñanza investigativa y la investigación en la acción se plantean en la bibliografía educativa actual como más válidas (aunque menos controladas) que la investigación experimental (Dysthe, 2001; Emerson *et al.*, 2002; Kember, 2003; Zeichner, 2000).

tes implicados elaboran hipótesis para comprender ese problema y conjeturar las variables que lo explicarían, diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, observan y analizan con teoría los efectos de esta intervención y reformulan el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia.[12]

Para animar a los lectores a acercarse a emprendimientos parecidos, a lo largo de los capítulos previos he intentado hacer visible lo ocurrido dentro de mis clases, lo pensado por mí como docente y los aportes que me fueron siendo útiles de otros profesores e investigadores. He citado en forma profusa, como una manera de que estuvieran presentes en el libro las lecturas que en estos años me fueron alumbrando el recorrido. Las palabras de los autores que dentro de estas páginas he entrecomillado o colocado a bando (es decir, con letra más pequeña y con un margen mayor) no pretenden ornamentar mi texto sino compartir las "gemas" que creí haber encontrado en quienes pensaron y escribieron antes que yo las ideas que luego fui haciendo propias. Para mí son pequeños tesoros con los que me identifico, y no he querido privar al lector del gozo que, en muchos casos, me provocó leerlos. Por la misma razón, para entusiasmar a los lectores que deseen emprender caminos de descubrimiento y de mejora del quehacer pedagógico, incluyo ahora esta cita, que define la investigación-acción, junto con el epígrafe que abre el capítulo:

> La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar, para mejor, el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son con relación a cómo podrían ser mejor. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. Pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993: 3)

[12] Se reconoce a Kurt Lewin como al "padre" de la investigación-acción a finales de la década de 1940. En la Argentina este enfoque fue tenido en cuenta por Enrique Pichon-Rivière (1971), en sus trabajos de psicología social.

Pensando en la reticencia y el pudor de algunos lectores, que probablemente no se sientan preparados para empezar a andar el camino propuesto, incluyo también una advertencia, dada por otro exponente australiano de la investigación-acción:

> Hay cuatro trampas que pueden ser descritas como dilación:
> (1) posponer la recolección de datos hasta haber leído toda la bibliografía relevante;
> (2) posponer el análisis hasta que se hayan recogido todos los datos;
> (3) posponer la acción (es decir, implementar la intervención) hasta tener todos los datos interpretados y
> (4) posponer la escritura hasta que el conjunto de la investigación esté lista. (Dick, 2002.)

Una idea clave de este enfoque investigativo es la noción de "ciclo": la investigación-acción procede por ciclos, cada uno similar al otro en cuanto a que se parte de un problema detectado en la práctica previa, se intenta hacerle frente de la mano de una hipótesis (hipótesis muchas veces surgida de lecturas bibliográficas), se observan y analizan los efectos de esta nueva intervención y se redefine el problema inicial (no sólo sobre la base de los efectos sino con relación al intento de poner en correspondencia teoría y práctica). Cada ciclo avanza sobre el anterior y el conjunto puede entenderse como una espiral. Por tanto, lo que Dick sugiere en la cita anterior es no temer iniciar un primer ciclo, ya que es poniendo a funcionar un ciclo completo como se podrá ir refinando la experiencia.

Aparte de la investigación-acción y de la enseñanza investigativa, hay otras maneras de reflexionar sobre la enseñanza. Aunque no es objeto del presente trabajo explicarlas, cabe dejarlas mencionadas: aprendizaje en la acción, revisión de la materia y del programa de estudio, supervisión de la enseñanza, análisis de incidentes críticos, discusión con un "amigo crítico", elaboración de un diario de clases, asesoramiento de colegas, recolección de "carpetas (portfolios) de enseñanza", formación de redes y grupos de interés sobre enseñanza y aprendizaje, etc. (Hall, 1997; Kuit *et al.*, 2001). La investigación-acción y la enseñanza investigativa son, del conjunto de opciones, probablemente las más sistematizadas, las que llegan a mayor explicitación de la práctica, las que contribuyen al desarrollo profesional del docente, y, a su vez, a desarrollar el currículum y la teoría pedagógica.

En oportunidad de que, hace unos meses, un equipo de profesores presentara en su universidad un proyecto de investigación-acción, les hice llegar mis felicitaciones a su planteo y me permití realizarles una recomendación. Como sintoniza con lo expuesto en este apartado, la transcribo en lo que resta del mismo:

> Mi consejo: no se pongan obsesivos en los diagnósticos iniciales o finales pretendidamente objetivos y traten de ser sensibles a lo que va ocurriendo (lo que dicen y hacen los alumnos) *durante* la implementación de la propuesta didáctica. Ésta es la información más útil ya que es la que puede incidir en los reajustes de la propuesta mientras se lleva a cabo y no solamente para el ciclo de investigación-acción siguiente. Muchas investigaciones se quedan en los diagnósticos.
>
> Otro consejo: compartan con los estudiantes, de entrada, el carácter experimental de la propuesta y muéstrense frente a ellos como verdaderos investigadores en acción. Es decir, háganlos partícipes del problema de partida y de las hipótesis del grupo de docentes y negocien con ellos las distintas fases del proyecto. Esto no significa perder autoridad sino ganarla. Si ven que los alumnos proponen algo que a juicio de ustedes es desacertado, manténganse firmes y fundamenten con razones su postura. Los alumnos necesitan aprender de docentes racionales. Pero los docentes necesitamos formar alumnos que sepan pensar y que puedan ejercitar su pensamiento durante la carrera y no sólo cuando egresen. Den lugar a los estudiantes. De hecho, el punto de vista de ellos es la información que más útil les va a resultar para hacer los sucesivos reajustes del proyecto. Realicen pequeñas tareas de escritura en parejas para que ellos opinen sobre lo que a ustedes les preocupa. Luego, utilicen esta escritura para hacer una puesta en común. Establezcan la agenda de trabajo con los estudiantes (es decir, dejen que ellos también propongan a partir de la propuesta de ustedes). En definitiva, no son sólo la lectura y la escritura las que ayudarán a que los alumnos aprendan los contenidos de sus materias, sino el compromiso que ellos estén dispuestos a poner en este proyecto. Y este compromiso (que implica horas de estudio, de lectura y de escritura) sólo se logra si los estudiantes le ven sentido a la propuesta. Y el sentido depende de cuánto se sientan protagonistas, escuchados y tenidos en cuenta por sus docentes. Por otra parte, los alumnos también se interesan cuando logran ver docentes interesados, comprometidos y entusiasmados. Enseñen, aprendan y disfruten con los estudiantes. En síntesis: mi consejo es que ustedes asuman el desafío de desarrollar el currículum junto *con* los alumnos y no sólo *para* ellos.

Conclusiones generales

Este capítulo de cierre sistematiza 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 en este libro. Varios de estos principios han estado en el origen de las propuestas, pero otros los he ido descubriendo en su transcurrir, en consulta con la bibliografía que los sustenta y al intentar sistematizarlos por escrito. De la misma manera, las actividades exploradas en los capítulos anteriores no surgieron por "aplicación" de principios sino que son una construcción pedagógica basada tanto en la teoría como en la práctica. De hecho, la enseñanza investigativa y la investigación en la acción exigen relacionar teoría y práctica, y alinearlas cada vez que alguna aparezca fuera de fila.

Asimismo, las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y releyeron la bibliografía, sí tuvieron ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutirlas y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron los criterios de corrección del docente al escribir a lo largo del cuatrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse en 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. Pienso que las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo, a la pregunta qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre sus culturas y las nuestras. Y también responden a la cuestión de qué somos capaces de cambiar de las habituales clases (basadas en la exposición del profesor) para modificar lo que solemos encontrar luego en los estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

Una de las tesis en las que más he insistido es que los problemas para comprender y elaborar textos académicos no pueden ser considerados sólo como incompetencias (de los alumnos o de los niveles educativos previos) sino que han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura. Para comenzar a abordar estos obstáculos, precisamos reanalizar nuestra

práctica docente y descubrir qué estamos omitiendo enseñar en la educación que impartimos. Las alternativas para enfrentar las barreras detectadas deben plantearse en una nueva agenda curricular (didáctica e institucional).

Los capítulos precedentes asumen la idea de "responsabilidad compartida": son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior (Carlino, 2004a). Sabiendo que estamos lejos de asumir colectivamente esta responsabilidad, el desafío ahora es imaginar las maneras para conseguirlo. Los estudiantes necesitan ser orientados hacia las formas de leer y escribir que la universidad espera de ellos. Pero los docentes no suelen saber cómo hacerlo ni se debería esperar que lo sepan. Del mismo modo que no podemos dar por sabidos en los alumnos los modos de producir y analizar los textos que les requiere la universidad, tampoco es posible presuponer que los profesores sepan cómo enseñarlos. Los docentes de las distintas cátedras pertenecen, en mayor o menor grado, a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de los casos, no han reflexionado explícitamente sobre las características de las prácticas discursivas que realizan. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, para ocuparse de enseñar ese saber han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse.

Así, los profesores de las distintas cátedras precisan que las instituciones contemplen recursos y canales para formarlos, entusiasmarlos, y para reconocer la tarea extra que se les plantea. Es decir, es necesario que las instituciones (y no sólo los profesores o los alumnos) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus docentes puedan incluir en sus cátedras la labor con la lectura y escritura de sus alumnos.[13]

De todos modos, aunque por el momento las condiciones de trabajo ideales resultan utópicas para la mayoría de nuestras universidades, no creo que

[13] Universidades argentinas han comenzado a hacerlo incipientemente y es interesante conocer sus experiencias (algunas pueden consultarse en Carlino, 2004a), lo mismo que las de las instituciones anglosajonas, que llevan más tiempo en eso y destinan mayores recursos (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005).

haya que sustraerlas del debate ni postergar éste hasta que los recursos esté garantizados. Los cambios profundos no suelen darse desde arriba ni sól desde abajo, no se mantienen sin estructuras materiales, pero tampoco si acuerdos ideológicos. Y pocos acordarán propuestas no probadas, lo cual ju tifica que los docentes experimenten por cuenta propia aunque no tengan apoyo, todavía, de las instituciones. El placer del desafío, para profesores alumnos, hace que valga la pena. Y el riesgo de no hacerlo es seguir poste gando a buena parte de los ingresantes a la educación superior y convertir e nunca el cambio esperado. Empezar por nuestra iniciativa no sólo no imp de sino que puede contribuir a que nuestras voces sean atendidas por las in tituciones. Según Carr y Kemmis, autores australianos que han subrayado poder de la investigación-acción, "Las nuevas políticas y prácticas no so sino productos de su historia" (1986, en: Hall, 1996). Y la historia no es dada sino abierta a los potenciales protagonistas.

Pienso que este libro y las actividades que someto a examen de los docen tes resultarán estériles si no estimulan en los lectores el deseo de animarse probar ese desafío. Y si no logran revertir la idea de que ocuparse de la le tura y escritura en las materias es una "carga más que deben soportar o un distracción de la enseñanza real de sus disciplinas" (Gottschalk y Hjortsho 2004: 172). En cambio, estas páginas habrán logrado su propósito en el cas de que consigan justificar que integrar la producción y comprensión de tex tos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza. Si esto también empezado a considerar desde las instituciones, habremos dado un prim paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprend en la educación superior.

Apéndice

Grilla para que los alumnos evalúen la marcha de la materia a mitad de cuatrimestre

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje **Prof. Dra. Paula C. Carlino**

Primera evaluación de la asignatura por parte de los alumnos

Este cuestionario es anónimo y tiene por finalidad proporcionar información sobre la marcha de la clase desde el punto de vista de los alumnos. Trata de responder del modo más sincero y explícito posible. Tu opinión, junto a la de tus compañeros, será tenida en cuenta para ajustar el funcionamiento de las próximas sesiones de trabajo.

A) En una escala de 1 a 10, indica qué puntuación merecen a tu juicio los siguientes aspectos de la materia y explica brevemente por qué, en la columna derecha:

1. Contenidos tratados	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
2. Bibliografía proporcionada	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3. Elaboración fichas-resumen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
4. Leer con guías de lectura	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
5. Metodología utilizada en clase	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
6. Elaboración de síntesis de clases	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
7. Aportación de la profesora	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
8. Tu propia participación	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

continúa

continuación

9. Intervenciones de tus compañeros	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
10. Simulacro de examen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
11. Modalidad del examen parcial	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

B) Piensa un ratito y agrega otros elementos que para ti deben ser incluidos en la evaluación de la asignatura. Asígnales una puntuación y justifica tu valoración a la derecha:

12.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
13.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

C) Sugiere modificaciones:

¿Qué cosas cambiarías?

¿Cómo?

D) Resume lo más positivo y lo más negativo de la asignatura:

Positivo	
Negativo	

E) Otros (puedes agregar lo que creas pertinente y continuar por detrás de la hoja si es necesario):

Referencias bibliográficas

ADELSTEIN, A.; M. López Casanova, M. Inza, L. Kornfeld, I. Kruguel, E Muslip, C. Pereira, D. Peralta y G. Resnik (1998 y 1999), *Taller de Lecto-Escritura*, vol. 1 y 2, Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

AITCHISON, M.; R. Ivanic y S. Weldon (1994), "Writing and re-writing writer identity", en: Mary Lea *et al.*, *Life histories and learning: language, the self and education,* Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.

ALAZRAKI. R; L. Natale y E. Valente (2003), "La monografía, sus estrategias discursivas y operaciones metacognitivas: análisis de un caso", Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 5 al 9 de mayo 2003.

ALBANO, H.; M. Giammatteo y B. Zamudio (2001), "La reducción de la información textual: un problema cognitivo", en: *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Pedagogía Universitaria. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom>.

ALTRICHTER, H.; S. Kemmis, R. McTaggart y O. Zuber-Skerritt (2002), "The concept of action research", en: *The learning organization*, vol. 9, núm. 3, pp. 125-131.

ALVARADO, M. y M. Cortés (2000), "La escritura en la universidad: repetir o transformar", en: *Ciencias Sociales,* Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, núm. 43, pp. 1-3.

ANGELO, T. (1999), "Doing Assessment As If Learning Matters Most", en: *American Association for Higher Education Bulletin*, mayo de 1999.

ARNOUX, E.; M. Alvarado, E. Balmayor, M. Di Stefano, C. Pereira y A. Slivestri (1998), *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires, Eudeba.

ARNOUX, E.; M. Di Stefano y C. Pereira (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

ATIENZA, E. y C. López (1996), "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información", en: *Tabanque, revista pedagógica*, núm. 10-11, pp. 123-129.

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

BAJTÍN, M. (2002), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI. [Edición original en ruso de 1979 correspondiente al manuscrito inédito de 1953.]

BANDURA, W. (1987), "Mecanismos autorreguladores" y "Autoeficacia", en: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca.

BAS, A.; I. Klein, L. Lotito y T. Vernino (1999), *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba.

BASS, R. (1999), "The scholarship of teaching: What's the problem?", en: *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, vol. 1, núm. 1. Disponible en <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>.

BAZERMAN, Ch. (1988), *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, Wisc., University of Wisconsin Press.

BENVEGNÚ, M. A.; M. I. Dorronzoro, A. M. Espinoza, M. L. Galaburri y R. Pasquale (2004), "La lectura en la universidad: relato de una experiencia", Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.

BIGGS, J. (1996), "Enhancing teaching through constructive alignment", en: *Higher Education* 32, pp. 347-364.

—— (1998), "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s", Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.

BOGEL, F. y K. Hjortshoj (1984), "Composition Theory and the Curriculum", en: F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp. 1-19.

BROWN, A. (1988), "Motivation to Learn and Understand: On Taking Charge of One's Own Learning", en: *Cognition and Instruction*, núm. 5(4), pp. 311-321.

BROWN, A.; B. Armbruster y L. Baker (1986), "The Role of Metacognition in Reading and Studying", en: J. Orasanu (comp.),

Reading Comprehension: from Research to Practice, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Elrbaum Associates.

BUNKER, A. (1996), "Can altering the assessment for a unit encourage students to engage with content and processes, and be reflective about their learning, rather than focus on superficial detail?", en: J. Abbot y L. Willcoxson (comps.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, Murdoch University, febrero de 1996, pp. 33-39.

CARLINO, P. (1996), "Didáctica de la lengua: de la capacitación al trabajo en el aula", en: *Novedades Educativas*, año 8, núm. 69, septiembre, pp. 26-29.

—— (2002), "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué", en: *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, año 7, vol. 2, pp. 43-61.

—— (2003a), "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en: *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, Mérida, Universidad de Los Andes, enero-febrero-marzo, pp. 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>.

—— (2003b), "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", en: *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO /Educación*, año 12, núm. 26, julio, pp. 22-33.

—— (coord.) (2004a), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, núm. 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-*Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*

—— (2004b), "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad", en: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, núm. 1, marzo, pp. 16-27.

—— (2005), "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", en: *Revista de Educación*, Madrid. núm. 336, enero-abril, pp. 143-168.

CARLINO, P. y V. Estienne (2004), "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio", Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de julio, t. I, pp. 169-173.

CARLINO, P. y D. Santana (coord.) (1996), *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*, Madrid, Visor.

CARTER, M.; C. Miller y A. Penrose (1998), "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?", Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series*, núm. 3, abril, North Carolina State University.

CASTELLÓ, M. (2000), "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura", en: J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI Santillana, pp. 197-217.

CAVALLO, G. y R. Chartier (comps.) (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Barcelona, Taurus.

CHALMERS, D. y R. Fuller (1996), *Teaching for Learning at University*, Londres, Kogan Page.

CHAMBERLAIN Ch.; L. Dison y A. Button (1998), "Lecturer feedback - Implications for developing writing skills: a South African perspective", Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, Auckland, julio de 1998.

CHANOCK, K. (2000), "Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentaxtion", en: *Lens on Literacy*, Actas de la Conferencia del Consejo Australiano para la Alfabetización de Adultos, 21-23 de septiembre de 2000, Perth, Western Australia, ACAL.

—— (2001), "From Mystery to Mastery", Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities", Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

—— (2002), *Getting your head around the BA. Answers to FAQS*, Faculty of Arts, The University of Melbourne, Melbourne.

—— (2003a), "Autonomy and responsibility: same or different?", Actas de la *Independent Learning* Conference 2003, Universidad de Melbourne, Melbourne, Australia, 13-14 de septiembre de 2003.

—— (2003b), "From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the 're' out of remediation", Ponencia presentada en la II Conferencia de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica "Enseñar y tutorear la escritura académica", Budapest, 23-25 de junio de 2003.

CHOU HARE, V. (1992), "Summarizing Text", en: J. W. Irwin y M. A. Doyle (comps.), *Reading/Writing Connections*, Newark, Delaware, International Reading Association.

CIAPUSCIO, G. (2000), "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", en: *Humanitas*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, año XXIII, núm. 30-31, pp. 237-253.

CLARÍN (2004), 22 de diciembre, pp. 54-55.

COFFIN, C.; M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann (2003), *Teaching Academic Writing*, Londres, Routledge.

CREME, Ph. y M. Lea (1998), "Student writing: challenging the myths", Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior, Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.

CURRY, M. J. y Lillis, T. (2003), "Issues in academic writing in Higher Education", en: C. Coffin, M. J. S. Curry, A. Goodman, Hewings, T. Lillis y J. Swann, *Teaching Academic Writing*, Londres, Routledge.

DI STEFANO, M. y C. Pereira (2004), "La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en: P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto*, núm. 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura - *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, pp. 23-39.

DICK, B. (2002), "Postgraduate programs using action research", en: *The Learning Organization*, vol. 9, núm. 4, pp. 159-170.

DUDLEY-EVANS, T. (1994), "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP (English for Special Purposes)", en: M. Coulthard (comp.), *Advances in Written Text Analysis*, Londres, Routledge, pp. 219-228.

DYSTHE, O. (2001), "The mutual challenge of writing research and the teaching of writing", Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura, Universidad de Groeningen, Holanda.

EMERSON, L., B. Mackay, K. Funnell y M. Mackay (2002), "Writing in a New Zealand Tertiary Context: WAC and Action Research", en: *Language and Learning Across the Disciplines*, vol. 5, núm. 3, pp. 110-133.

ESTIENNE, V. y P. Carlino (2004), "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", en: *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 4, núm. 3.

Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible en <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>.

FERNÁNDEZ, G. M.; V. Izuzquiza y I. Laxalt (2002), "¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?", Ponencia presentada en el *Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación*, La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

—— (2004), "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer", en: P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, colección *Textos en Contexto*, núm. 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-*Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*

FERREIRO, E. (1996), "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Olivera y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

FLOWER, L. (1979), "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, septiembre, pp. 19-37.

—— (1987), "The Role of Task Representation in Reading-to-Write", Technical Report núm. 6, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report núm. 2 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en: L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck, Nueva York, Oxford University Press.

FLOWER, L. y L. Higgins (1991), "Collaboration and the Construction of Meaning", Technical Report núm. 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

FOX, B. y A. Radloff (1997), "How can we 'unstuff' the curriculum?", en: R. Pospisil y L. Willcoxson (comps.), *Learning Through Teaching*, pp. 118-123. Actas de la sexta conferencia anual *Teaching and Learning Forum*, Perth, University of Western Australia, febrero de 1997.

GALLARDO, S. (2005) "La monografía como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en: G. Vázquez (comp.), *El español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen.

GIBBS, G. y C. Simpson (2003), "Does your assessment support your students' learning?, en: *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, año 1, núm. 1.

GIBBS, G.; C. Simpson y R. Macdonald (2003), "Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework", European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, 2003.

GILLILAND, M. (1997), "Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors", Trabajo presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.

GOTTSCHALK, K. y K. Hjortshoj (2004), *The Elements of Teaching Writing*, Boston, Bedford, St. Martin's.

HALL, S. (1996), "Action research for institutional curriculum change", en: *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior, Perth, 8-12 de julio de 1996.

—— (1997), "Forms of reflective teaching practice in higher education", en: R. Pospisil y L. Willcoxon (comps.), *Learning through Teaching*, Actas del Foro Anual sobre Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1997, Perth, Murdoch University.

HASWELL, R.; T. Briggs, J. Fay, N. Gillen, R. Harrill, A. Shupala y S. Trevino, (1999), "Context and Rhetorical Reading Strategies", en: *Written Communication*, vol. 16, núm. 1, pp. 3-27

HILGERS, T. (1998), "Reviewing Books on Grading: Should I Respond, Assess, Evaluate, or Grade?", en: *Assessing Writing* 5 (2), pp. 269-276.

HILGERS, T.; E. Lardizabal Hussey y M. Stitt-Bergh (1999), "'As You Are Writing you Have These Epiphanies' What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors", en: *Written Communication*, vol. 16, núm. 3, pp. 317-353.

HILLARD, V. y J. Harris (2003), "Making Writing Visible at Duke University", en: *PeerReview*, otoño, pp. 15-17.

HJORTSHOJ, K. (2001a), "Findings: Two Ways of Assigning Revision", Material para capacitación de docentes del Programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Ithaca, Cornell University.

—— (2001b), *The transition to college writing*, Boston, Mass., Bedford, St. Martin's.

HOGAN, C. (1996), "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses", en: J. Abbot y L. Willcoxson, L. (comps.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 79-81, Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Murdoch University, Perth, Australia, febrero de 1996.

—— (1999), "Using exhibitions to share and assess student learning", en: K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (comps.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 158-161. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.

HUTCHINGS, P. y L. Shulman (1999), "The scholarship of teaching. New elaborations, new developments", en: *Change*, vol. 31 núm. 5, pp. 10-15.

IVANIC, ROZ (2001), "Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context", Trabajo presentado en la *Higher Education Close Up Conference*, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.

JACKSON, I.; J Carifio y L. Dagostino (1998), "The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behavior of Community College Students", en: *Educational Eric Document*, núm. 417449.

JONES, C.; J. Turner y B. Street (1999), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.

KAUFMAN A. M. y F. Perelman (2000), "Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo", en: N. Elichiry (comp), *Aprendizaje de niños y maestros*, Buenos Aires, Manantial.

KEMBER, D. (2003), "To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education", en: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 89-101.

KEMMIS, S. (1993), "Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research", en: *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 1 núm. 1, pp. 1-7. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>.

KINTSCH, W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

KIRPATRICK, K.; Sh. Rindl y Ch. Cozzens (2000), *Advising the Senior Thesis: A Working Draft*, The Writing Center, Harvard University, Cambridge, Mass.

KUIT, J.; G. Reay y R. Freeman (2001), "Experiences of reflective teaching", en: *Active Learning in Higher Education*, vol. 2(2), pp. 128-148.

LAWE DAVIES, R. (1999), "How do we define and teach 'relevance' in academic writing", en: K. Martin, N. Stanley y N. Davison (comps.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, pp. 220-223. Actas de la octava conferencia anual *Teaching and Learning Forum*, Perth, University of Western Australia, febrero de 1999.

LEA, M. y B. Street (1998), "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", en: *Studies in Higher Education*, vol. 23, 2, pp. 157-172.

LEAHY, R. (1999), "Four aspects of conducting successful writing assignments", en: *Word Works*, núm. 100, noviembre.

LEGGET, M. (1997), "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?", en: R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (comps.), *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1997.

LEHR, F. (1995), "Revision in the Writing Process", en: *Educational Eric Document*, núm. 379664.

LERNER, D. (1985), "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético", en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 6, núm. 4, pp. 10-13.

LERNER, D.; L. Lotito, E. Lorente, H. Levy, H. Lobello y N. Natali (1996), *Leer y escribir en el primer ciclo*, Documento de Trabajo núm. 2, Actualización Curricular (Lengua), Buenos Aires, Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

LIBEDINSKY, M. (1998), "Evaluación del aprendizaje en la universidad", Ponencia presentada en el IX *Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*, Universidad de San Pablo, mayo de 1998.

LIGHT, R. J. (2001), *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*, Boston, Harvard University Press.

LILLIS, T. (1999), "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en: C. Jones, J. Turner y B. Street (comps.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.

MARTÍ, E. (1995), "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", en: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 72, pp. 9-32.

MARUCCO, M. (2001), "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria", Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en <www.unlu.edu.ar/~redecom/>.

MAXWELL, J. (1996), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Londres, SAGE.

MONROE, J. (2003), "Writing and the Disciplines", en: *PeerReview*, otoño, pp. 4-7.

MOSHER, J. (1997), "Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give", en: *Teaching with Writing*, vol. 7, núm. 1, otoño.

MUÑOZ, C. (2001), "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad", Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en <www.unlu.edu.ar/~redecom/>.

NEMIROVSKY, M. y P. Carlino (coord.) (1993), *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir.* Material curricular seleccionado en concurso, Madrid, Ilustrísimo Ayuntamiento de Alcorcón y Centro de Profesores de Alcorcón.

OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

ONG, W. (1987), *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.

PAOLONI, P. (2004), *Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad.* Tesis de Maestría inédita. Maestría en Educación y Universidad, Río Cuarto, Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto.

PATTHEY-CHAVEZ, G. y D. Ferris (1997), "Writing Conferences and the Weaving of Multi-Voiced Texts in College Composition", en: *Research in the Teaching of English*, vol. 31, núm. 1, febrero 1997, pp. 51-89.

PIAGET, J. (1976), *La toma de conciencia*, Madrid, Morata. [Edición original en francés de 1974.]

PIAGET, J. y R. García (1982), "Introducción" y "capítulo IX", en: *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1971), "Técnica de los grupos operativos", en: *Del psicoanálisis a la Psicología Social*, t. II, Buenos Aires, Galerna, pp. 259-275. [Publicado originalmente en *Acta Neuropsiquiátrica Argentina* en 1960.]

PRICE, M. y Ch. Rust (1999), "The Experience of Introducing a Common Criteria Assessment Grid Across an Academic Depa tment", en: *Quality in Higher Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 133-144.

RAMPSOTT HEITZMANN (1996), "El resumen como intru mento de aprendizaje", en: *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, núm. 8, pp. 7-16.

RINAUDO, M. C. y G. Vélez (2000), *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*, Río Cuarto, Córdoba, Educando Ediciones.

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

—— (2003), "Preface", en: L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker y P. Jörgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

RUSSELL, D. y D. Foster (2002), "Introduction: rearticulating articulation", en: D. Foster y D. Russell (comps.), *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*, Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

RUST, C. (2002), "The impact of assessment on student learning", en: *Active learning in higher education*, vol. 3(2), pp. 145-158.

SANTHANAM, E. (2002), "Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation", en: *Focusing on the Student*, Actas de la undécima conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Edith Cowan University, Perth, Australia, febrero de 2002.

SCARDAMALIA, M. y C. Bereiter (1985), "Development of dialectical processes in composition", en: D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.

—— (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.

SCHRIVER, K. (1990), "Evaluating Text Quality: The Continuum from Text-Focused to Reader-Focused Methods", Technical Report núm. 41, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Helton University.

SINCLAIR, M. (1993), "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication", en: *Text*, vol. 13 (4), pp. 529-558.

SKILLEN, J.; M. Merten, N. Trivett y A. Percy (1998), "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students", Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.

SMITH, F. (1988), *Understanding Reading*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SOLÁ VILLAZÓN, A. y C. de Pauw (2004), "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos", en: P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, núm. 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura - *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*

SOMMERS, N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", en: *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, pp. 378-388.

—— (1982), "Responding to Student Writing", en: *College Composition and Communication*, vol. 33, núm. 2, mayo, pp. 148-156.

SPINKS, S. (2000), "The task of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication", Actas de la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000, "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

STAFFORD, W. (1982), *Writing the Australian Crawl*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

STRAUB, R. (2000), "The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response", en: *Assessing Writing*, núm. 7, pp. 23-55.

SUMMERS, R. (1999), "How can we get students to do their readings? Some strategies explored", en: K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (comps.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, University of Western Australia, febrero de 1999.

SUSKIE, L. (2000), "Fair Assessment Practices. Giving Students Equitable Opportunities to Demonstrate Learning", en: *American Association for Higher Education Bulletin*, mayo.

SWALES, J. (1990), "Research articles in English", en: *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 110-176.

THURN, D. (1999), *A Comparative Report on Writing Programs*, Princeton Writing Program, Princeton, Nueva Jersey, mimeo.

TOLCHINSKY, L. y R. Simó (2001), *Escribir y leer a través del currículum* Barcelona, ICE/Horsori.

UNIVERSITY OF HAWAII MANOA WRITING PROGRAM (s/f), en: "Effective writing assignments", *Writing Matters*, núm. 1.

VAN DIJK, T. (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós. [Edición original en holandés de 1978.]

VARDI, I. (2000), "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks", Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000, "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology Brisbane, 5-7 julio de 2000.

VÁZQUEZ, A. y M. Miras (2004), "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en <httpp://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>.

VIGOTSKY, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona, Crítica. [Trabajos originales en ruso de 1930, 1933 y 1935.]

—— (1993), "Pensamiento y Lenguaje", en: *Obras Escogidas*, Madrid, Visor. [Edición original en ruso de 1934.]

WALLACE, D. y J. Hayes (1991), "Redefining Revision for Freshmen", en: *Research in the Teaching of English*, vol. 25, núm. 1, febrero, pp. 54-66.

WELLS, G. (1990), "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught", en: *Curriculum Inquiry*, 20, 4, pp. 369-405.

WERTSCH, J. (1978), "Adult-child interaction and the roots of metacognition", en: *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (1), pp. 15-18.

WHITE, E. (1994), "Responding to Student Writing", en: *Teaching and Assessing Writing*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 103-118.

WILSON, P. (1986), "What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension", en: J. Orasanu (comp.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*, Hillsdale, Nueva Jersey Lawrence Elrbaum Associates.

ZADNIK, M. y A. Radloff (1995), "A new approach to a communications unit: A student organized conference", en: L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*, pp. 292-296, Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1995.

ZEICHNER, K. (2000), "Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities", Conferencia central presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.

Índice

Introducción 9
Preguntas... 9
¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje? 10
¿Qué es y qué no es la alfabetización académica? 13
Contenidos y organizacion del libro 16
Historia y prehistoria de este libro 17
Lectores previstos 19

Capítulo 1. La escritura en el nivel superior 21
Resumen 21
Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura 21
Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia 24
La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento 26
El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas 29
Situaciones de escritura experimentadas 34
Elaboración rotativa de síntesis de clase 34
Tutorías para escritos grupales 38
Preparación del examen 44
Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía 47
Semejanzas entre las cuatro situaciones de escritura 50
¿Por qué habríamos de *no* ocuparnos de la escritura en cada materia? .. 51
El debate pendiente en las instituciones 53
Apéndices 55

Capítulo 2. La lectura en el nivel superior 67
Resumen 67
Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura 67
El proceso de lectura y la "lectura por encargo" 68
Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos 71
Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera" 72
Sentirse perdido o sentirse orientado 73
Un lector independiente se forma siendo primero dependiente 74

Tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase 76
Leer textos científicos y académicos en la educación superior: *obstáculos* y *bienvenida* a una cultura nueva 84
No hay una forma natural de leer sino tantas como culturas lectoras 85
¿Qué leen los alumnos en la universidad? 87
Obstáculos para comprender la bibliografía 88
Bienvenida a las culturas académicas 91
Instituciones excluyentes o inclusivas 94
Apéndice 95

Capítulo 3. Evaluar con la lectura y la escritura 105
Resumen 105
La evaluación: vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura... y para ayudar a aprender 105
Para qué evaluamos 107
Supuestos sobre la escritura y la lectura 108
Diálogo interdisciplinario para evitar evaluar lo que no se enseña 109
Evaluación como sentencia y evaluación como enseñanza 111
Las buenas prácticas evaluativas 113
Propuestas de evaluación que puse en práctica 114
Reescribir el examen 115
Leer y escribir para presentar una ponencia oral 124
La evaluación, el aprendizaje, la lectura y la escritura 130
Apéndices 133

Capítulo 4. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura 151
Resumen 151
"¿Quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?" 152
Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores 152
Conclusiones generales 179
Apéndice 182

Referencias bibliográficas 185