

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 Hjortshøj, 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 saltar 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 Hjortshøj, 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 discursivas¹ 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 científ-

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 intelectual.

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 8° 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 Hjortshøj, 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 reelaboración, 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 Hjortshøj, 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. Problematicar 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 releendo 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

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.

Equilibrios delicados

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 delinee 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

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 <i>desarrollo</i>. • 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), Ciapusio (2000), Chalmers y Fuller (1996), Chanock (2002) y Coffin *et al.* (2003).

		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.

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 temática⁵ 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 explicité 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 abundan 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.