

	Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior	Nro. II, Octubre 2011
ISSN: 1853-3159		

¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?

Marta Marucco
Universidad de Buenos Aires

Leer y escribir en la universidad: ingreso a una nueva cultura discursiva

Paula Carlino, principal referente de la alfabetización académica en nuestro país, señala (2003) que el ingreso a la educación superior demanda a los alumnos un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos ya que los materiales académicos que propone la universidad suelen derivar de textos científicos cuyos destinatarios originales no son los estudiantes sino los conocedores tanto de las categorías conceptuales como de las líneas de pensamiento y las polémicas internas del campo de estudios de que se trate. Por lo tanto, esos textos dan por sabido lo que los alumnos desconocen.

A la vez, la universidad espera que lean como si fueran miembros de la comunidad discursiva de la correspondiente disciplina, pero no enseña a constituirse como tales, lo que motiva que el desempeño de muchos estudiantes se vea obstaculizado por el carácter implícito del conocimiento desarrollado en los textos y el de las prácticas lectoras que los docentes hemos naturalizando por estar familiarizados con ellas, sin llegar a advertir su origen cultural.

Para Gottschalk y Hjortshoj, citados por Carlino (2004), el modelo didáctico dominante en la universidad concibe a la enseñanza como el acto de explicar a los estudiantes lo que el docente sabe sobre los temas de la materia; pero esta concepción de la enseñanza no incluye la presentación de uno de los saberes más valiosos que los profesores hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica de pertenencia: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudios, modos vinculados con las formas de leer y de escribir característicos de la misma.

La alternativa que sugiere Carlino es cambiar el modelo en que nos basamos y, junto con decir lo que sabemos, propongamos actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un ámbito disciplinar, a través de la participación en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento que le son propias.

Precisamente, su libro, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005), se encuadra en la concepción de que enseñar consiste en ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas que permitan reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente.

Al mismo tiempo, Carlino (2004) plantea que así como es cuestionable que los alumnos sepan, por su cuenta, cómo deben leer y escribir para la educación superior, también lo es que los docentes sepamos enseñarlo; pues si bien somos usuarios de la lectura y la escritura de nuestra comunidad disciplinar, en la mayoría de los casos, no hemos tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que realizamos. Disponemos de un saber en uso no teorizado, en consecuencia, para poder enseñar ese saber necesitamos reconstruirlo en un plano conceptual explícito. De ahí la necesidad de que la universidad ofrezca a sus docentes las condiciones necesarias para aprender cómo enseñar a los alumnos a leer y escribir en el contexto de la materia que desarrollan.

La lectura y la escritura: prácticas sociales situadas

Desde otro ángulo, la pregunta de la que partimos nos remite a las transformaciones producidas en la concepción de lengua escrita que, desde el último tramo del siglo XX, ha dejado de verse como una mera técnica o habilidad adquirida de una vez y para siempre en los primeros tramos de la escolaridad, y comenzó a ser considerada como una práctica social que se desarrolla dentro de una determinada “comunidad textual” (Olson 1998); de ahí que varíe según el momento, el contexto, los objetivos y el contenido de lo que se lee y se escribe. Por tal razón, las personas necesitan modificar su modalidad de lectura y escritura en cada situación y a lo largo de la vida, según las características de las comunidades discursivas en las que intenta participar.

Este modo de entender el sistema de escritura ha llevado a considerar (Carlino, 2005) que el aprendizaje de los contenidos de una materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual y metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984:12, citado por Carlino). *Discursivo* porque implica un uso situado del lenguaje, según ciertas intenciones y de acuerdo a un determinado modo de pensar el objeto de estudio; *retórico* porque se debe tomar en cuenta el contexto de uso de ese lenguaje, la relación que se establece entre emisor y receptor y el propósito que se desea alcanzar a través del intercambio lingüístico.

Ser integrante de una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de los usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos y esto solo puede

hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, quienes deben mostrar y compartir con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.

Los desarrollos producidos en los ámbitos de la lingüística y de la psicología cognitiva han generado la transformación de la noción de alfabetización que ya no es considerado como un estado que se alcanza de una vez y para siempre sino como un proceso que se prolonga en el tiempo. Ello determina la existencia de situaciones en las que los alfabetizados pueden tener dificultades para leer comprendiendo y escribir comunicando.

Emilia Ferreiro lo ejemplifica diciendo que en su carácter de docente en el nivel de maestría y de doctorado debe seguir alfabetizando a sus alumnos porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y que, como escritores, deben producir también por primera vez ese tipo peculiar de texto académico llamado tesis.

Los conocimientos de lectura y escritura poseídos por maestrandos y doctorandos son necesarios pero insuficientes para resolver el desafío de comprender y producir los tipos de textos con los que no han tenido experiencias previas. Por lo tanto es posible pensar que una persona puede ser competente en la lectura y la escritura en determinados contextos y según ciertos criterios y no serlo cuando estos cambian.

La alfabetización como proceso que se despliega a lo largo de la vida reconoce etapas consecutivas relacionadas con los sucesivos niveles del sistema educativo.

La *alfabetización temprana* comienza en el seno de la familia de modo asistemático y se continúa en la primera etapa de la educación escolar.

La *alfabetización inicial* implica el ingreso en el dominio de la lengua escrita que sienta las bases para la apropiación, en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria, de la convención lingüística y de las competencias para leer y escribir.

La *alfabetización avanzada* se desarrolla en el segundo ciclo de la escuela primaria y se prolonga en la enseñanza media. Consolida los conocimientos adquiridos previamente e instala estrategias autogestivas respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas. Habilita para construir conocimientos a partir de la lectura de textos en contextos de estudio.

La *alfabetización académica* es 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 requeridos para aprender en la educación superior. Parte de la concepción de que no hay un modo único de leer y escribir válido para todas las áreas disciplinares, de ahí que sea necesario enseñar a hacerlo en y para cada una de las materias, pues para aprender un contenido no alcanza con abordarlo oralmente y a nivel del pensamiento sino que es necesario aprender a leer y a escribir sobre él. (Carlino, 2003)

La brecha entre expectativas y logros

Otro aporte que rescataremos de la autora citada es su *caracterización de las expectativas docentes* respecto la lectura de los alumnos (Carlino, 2003). Al respecto nos dice que en el ámbito universitario, los docentes esperamos que lean de un modo específico. En primer lugar, que extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone. Esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen a un lado las ideas que se alejan de los contenidos incluidos en él.

En segundo lugar, solemos esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, esperamos que establezcan relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas.

A veces, aspiramos a que asuman una postura crítica, pero pedimos que evalúen lo leído en función de parámetros sin definir. No nos conformamos con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos pero tampoco clarificamos cómo deben ser construidos estos fundamentos.

Comprender la bibliografía, entonces, consiste en cumplir con estas expectativas de la comunidad lectora universitaria. Estas exigencias, que parecen naturales en la educación superior, sin embargo requieren procesos cognitivos que no poseen los ingresantes y de los que tampoco dispondrán los estudiantes avanzados si no han sido objeto de enseñanza.

Por último, es necesario recordar que los alumnos que llegan a la educación superior provienen de una cultura lectora diferente, en la que las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales son distintos. Por ello, los profesores de cada asignatura deben hacer conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran ingresar los estudiantes, y a partir de allí explicitar estos dos saberes tácitos a sus alumnos. Para ello, precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la formación docente y en el funcionamiento institucional.

Acortando la brecha entre expectativas y logros

Para que los alumnos aprendan a leer textos pertenecientes a una comunidad discursiva de la que aun no son miembros, necesitan que el docente los acompañe y guíe en la apropiación de las prácticas lectoras características del área disciplinar.

Posiblemente, el mayor obstáculo que enfrentan es tener que reponer la información que los textos científico-académicos omiten por considerarla obvia para sus destinatarios. Al respecto, Fernández y otros (2002) señalan que la comunidad científica comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una

discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad.

Umberto Eco, (citado por Narvaja de Arnoux, 2002), a su vez, afirma que los escritos están plagados de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar. Para comprender los textos, los lectores tienen que completar lo que ellos no dicen explícitamente, pero dan a entender.

En este sentido, Carlino (2005) coincide en que los textos escritos no dicen todo sobre sí mismos, ofrecen pistas, indicios, que el lector puede utilizar en la medida en que los reconozca e interprete y que lo haga depende, en gran medida, de los conocimientos que posea y de las competencias lectoras que haya podido construir a lo largo de su escolaridad.

Marín (1999) sostiene que la lectura no es un acto pasivo de apropiación de los significados producidos por el autor sino un proceso activo en el que el lector reconstruye el significado mediante la interacción de la información visual (la que aporta el texto) y la no visual (la que aporta el lector). La atribución de significado depende de los saberes del lector quien reconstruye el sentido creado por el autor en función de sus conocimientos y de sus posiciones culturales e ideológicas.

Las cuatro referencias precedentes coinciden en que la carencia de conocimientos organizados en esquemas asimiladores le impiden al lector reponer la información omitida por el autor y en consecuencia lo inhibe para comprender el texto.

Uno de los principales factores que explican la ausencia, en los alumnos, de los saberes requeridos es la novedad de la disciplina y/o del enfoque con que se la encara en la universidad. Los estudiantes no solo deben iniciarse en el conocimiento de asignaturas que no habían frecuentado previamente sino que enfrentan la discontinuidad entre el abordaje del mismo objeto de estudio en la enseñanza media y en la superior. En el caso de las ciencias sociales y las humanidades, pasan de la representación del saber como un espacio sin conflicto a la necesidad de comprender posturas diversas y aun contradictorias sobre un mismo tema. En el caso de la matemática, transitan abruptamente de las matemáticas mostrativas y de carácter prealgebraico de la enseñanza secundaria a las demostrativas y algebraicas en el comienzo de la universidad.

En este marco, Estienne y Carlino (2004), partiendo de que los ingresantes a la universidad provienen de una cultura diferente donde las prácticas de lectura son otras y los objetivos, las reglas y los materiales son distintos, se preguntan *“Los alumnos no leen... ¿o acaso leen pero no como esperamos los docentes?”*.

Para responder el interrogante, apelan a sus investigaciones y concluyen que los estudiantes, sí leen, pero lo hacen como pueden o como saben hacerlo. Y esto suele ser distinto a cómo esperamos que lean. Es decir, los docentes esperamos que los alumnos

lean de determinada manera pero no enseñamos a hacerlo y entonces suponemos que simplemente no leen.

Las investigadoras reiteran que leer para la educación superior requiere desarrollar una serie de conocimientos de los que los alumnos no disponen cuando ingresan a este ámbito. El problema se complica porque estos conocimientos no suelen ser orientados en su conformación. A nuestro juicio, la queja docente debe ceder paso a la enseñanza: en este caso, a la enseñanza de una práctica lectora. Y enseñar prácticas no es lo mismo que enseñar conceptos ya que exige intervenciones de otra naturaleza y contenido.

En síntesis, nuestra preocupación como docentes universitarios por la lectura y la escritura de los alumnos debe ceder paso a una activa y fundada intervención en el problema; pero hacerlo no depende de la mera voluntad individual. Requiere constituirse en un emprendimiento colectivo organizado, desarrollado y evaluado en el marco de un proyecto institucional que garantice a los profesores las condiciones necesarias para elaborarlo y concretarlo en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- CARLINO, P. (2003) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20: 409-420. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo.
- CARLINO, P (2003) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva" Presentado en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica
- ESTIENNE, V. Y P. CARLINO, *Leer en la universidad. Enseñar y aprender una nueva cultura*, Ponencia presentada en el 7° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.
- ESTIENNE, V. (2004) "Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida". Ponencia presentada al Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.
- FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M. V. Y LAXALT, I. (2002) "¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?". Ponencia presentada en el Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación. La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
- ECO, U. citado en Narvaja de Arnoux, E y otros (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba
- FERREIRO, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- MARÍN, M. (1999), *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique,

OLSON, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.