

Paula Carlino

Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles
Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420,
Universidad de los Andes
Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>



Educere,

ISSN (Versión impresa): 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA:

UN CAMBIO NECESARIO, ALGUNAS ALTERNATIVAS POSIBLES

COMUNICACIÓN LIBRE EN EL TERCER ENCUENTRO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN,
DPTO. DE SOCIOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, OCTUBRE DE 2002

PAULA CARLINO - paulacarlino@yahoo.com
CONICET - UNSAM (ARGENTINA)

La mayoría de los cambios sobre el lugar de la escritura en [la Universidad de] Cornell se relacionan con la tenaz convicción de que aprender a escribir no significa simplemente estudiar gramática y centrarse en la forma sino desarrollar las ideas e indagar a través de la escritura. (Gottschalk, 1997, p. 22)

Resumen

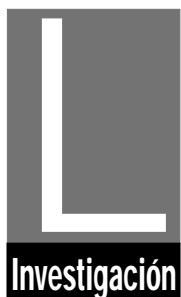
¿Alfabetización académica? ¿Un proceso tan básico en la educación superior? ¿Acaso una necesidad remedial de paliar lo que no han hecho los niveles escolares previos? ¿De nuevo alguien que propone un taller de lectura y escritura para los ingresantes? Con el fin de aquietar a la audiencia, aclararé, en primer lugar, que en mi exposición *no* asumo los presupuestos de estas previsibles preguntas sino que los cuestiono.

Para ello, reseño las investigaciones sobre alfabetización académica señalando su poder explicativo para dar cuenta de las dificultades al leer y escribir constatadas en los estudiantes del nivel superior. Examinó el potencial epistémico de la escritura, desaprovechado por nuestras casas de altos estudios, que no ofrecen el contexto necesario en el que los alumnos puedan escribir para aprender. Sintetizo luego los resultados del relevamiento que hice sobre 90 universidades australianas, canadienses y norteamericanas, en las que -contrariamente a nuestras instituciones- se han implementado diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes. Al final, concluyo delineando los cambios institucionales y curriculares que precisaría nuestra educación superior para hacerse cargo de transmitir la cultura escrita intrínseca a las carreras que enseña.

Abstract Academic Literacy: A Necessary Change, Some possible Alternatives

Academy reading? So basic a process in higher education? A remedial need to palliate that which has not been done in the previous school levels? Once again, some body that propose a reading and writing workshop to the freshmen? To tranquilize the audience, I will make myself clear, in the first place that I do not assume, in this exposition, the assumptions of these anticipated questions, but debate them.

For this, I review the literature on academic literacy, pointing out the explicative power to account for the reading and writing, wasted in our universities, that do not offer the context in which student would write for learning. I synthesize the results of observations in 90 Australian, Canadian and American universities in which, contrarily to our institutions, have implemented a variety of systems to literate students academically. Finally, I conclude showing the institutional and curricular changes that higher education institutions require to assume the task of transmitting the writing culture intrinsic to the professions they teach.



¿Qué se entiende por alfabetización académica?

Los interrogantes que abren mi exposición, adjudicados al auditorio, emergen de un conjunto de suposiciones que pondré en tela de juicio a lo largo de este trabajo. En el siguiente cuadro, resumo la controversia que deseo plantear:

el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada 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, es necesario comenzar a hablar en plural: de las alfabetizaciones (Stevenson, 2000). Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Woodward-Kron, 1999). No obstante, es posible comprobar diferencias significativas

Alfabetización Académica		
•Habilidad elemental	V	•Ingreso en una nueva cultura escrita
•Adquisición espontánea	E	•Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
•Programa compensatorio	R	•Responsabilidad de hacer lugar en el curriculum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento
	S	•Compromiso de toda la comunidad universitaria
•Asunto de especialistas	U	
	S	

Los segundos términos de este contrapunto sintetizan la postura que quiero compartir con ustedes en esta ponencia y pasaré entonces a fundamentarlos.

El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: *alfabetización terciaria o alfabetización superior*².

Ahora bien, la fuerza del concepto de *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 es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por

entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Barker, 2000; Vardi, 2000). Por ejemplo, la universidad suele esperar que los alumnos encuentren información por sí mismos, en tanto que los docentes de la enseñanza media tienden a exigir sólo lo que ha sido transmitido por ellos. El nivel superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera que sea reproducido. En la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; por el contrario, la escuela media enseña que el saber es verdadero o falso. Para la universidad, el conocimiento tiene autores e historia; en cambio, los niveles educativos previos lo presentan de forma anónima y atemporal. Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir.

El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, convierte en más difícil todavía su apropiación por parte de los alumnos (Bode, 2001).

Una queja falaz que oculta la cultura escrita propia de la universidad

Las investigaciones sobre alfabetización académica sirven para explicar, de una forma novedosa, la constatación de muchos profesores universitarios acerca de que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información³.

En realidad, la corriente de estudios sobre alfabetización superior permite cuestionar esta creencia advirtiendo que contiene una premisa oculta pero falsa. La queja parte de la idea de que la alfabetización es un estado y no un proceso (un conocimiento que se tiene o no se tiene, en vez de un saber en desarrollo). Se la considera una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. También se piensa que el lenguaje académico es una forma externa, no involucrada en el contenido del que trata. En palabras de Russell (1990), se cree que la comprensión y producción de los textos universitarios son procesos básicos,

“habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionadas de modo específico con cada disciplina” (p. 53).

Esta suposición de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones. Ellas señalan, por el contrario, que las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudios. También comprueban que se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (Beasley y Knowles, 1995; Carlino, 2002 c y 2002 e; Cartwright y Noone, 2000; Chanock, 2000; de la Harpe *et al.*, 2000; Spinks, 2000; Russell, 1997).

El potencial cognitivo de la escritura

Existe otra fuente de confusión, que lleva a sostener la misma falsa creencia de que redactar es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores. Se trata de la representación extendida acerca de que la escritura es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Alvarado, 2000). De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo para decir. Sin embargo, múltiples investigaciones -en antropología, didáctica, historia y psicología- han mostrado lo contrario (por ejemplo, Cassany, 1997; Goody, 1996; Olson, 1998; Ong, 1987). La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

A pesar de lo anterior, el poder cognitivo de la composición no llega a actualizarse en todos los casos: escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas. Según Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980), la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura). La transformación del conocimiento de partida ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (para un desarrollo, véase Carlino, 2002 c).

Las investigaciones también constatan que gran parte de los estudiantes escriben teniendo presente sólo el tema sobre el que redactan, sin considerar lo que precisarían sus lectores (Flower, 1979; Sommers, 1980). De hecho, no suelen tener verdaderos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas redactan sólo para ser evaluados. Por ello, se ha señalado que las experiencias de escritura en la universidad deben cambiar, ofreciendo lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen (Sommers, 1982). Se advierte que es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario, de modo que se ayude a

los estudiantes a volver a pensar los contenidos acerca de los que están escribiendo (Leahy, 1994).

Por el contrario, los docentes y gestores universitarios locales tienden a desconocer que escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento. Por ello, raramente se ocupan de promoverla entre los alumnos y de crear el contexto redaccional necesario para que el desarrollo cognitivo a través de la composición pueda tener lugar. Las instituciones de educación superior argentinas desaprovechan el poder epistémico de la escritura. Utilizan la escritura en situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo. Esto es lo que surge de una indagación exploratoria que llevé a cabo, a través de encuestas a estudiantes, análisis de programas de cátedras, y relevamiento de trabajos presentados en congresos de educación, y simposios de lectura y escritura⁴. Los resultados del estudio indican que, más allá de algunos talleres de escritura introductorios (entre otros, Arnoux *et al.*, 2002) y de ciertas materias vinculadas con la educación (por ejemplo, Carlino, 2001 y 2002 e; Libedinsky, 1998; Marucco, 2001; Muñoz, 2001, Steiman y Melone, 2000; Vázquez y Novo, 1999; Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996), son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título individual. Enseñar a escribir con conciencia retórica no es considerado parte del contenido de sus programas. Aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener lugar en el curriculum de las carreras. La falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo -equivocadamente- que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura.

Alfabetización académica en universidades anglosajonas

A diferencia de la educación superior argentina, en la que no existe un compromiso institucional para ocuparse de los modos de lectura y escritura de los estudiantes, gran parte de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas sitúan la alfabetización académica en el corazón de la formación que imparten. A continuación reseñaré los resultados de una investigación que llevé a cabo sobre una decena de universidades australianas, 20 canadienses y 60 norteamericanas (para un desarrollo de estos estudios,

véase Carlino, 2002 a, 2002 b, 2002 d, y en prensa). En el caso de las australianas, me centraré en mostrar la importancia otorgada a la alfabetización académica a través de algunos documentos institucionales, en tanto que para la educación superior canadiense y norteamericana, explicaré el funcionamiento de diversos programas que materializan una concepción similar.

Leer, escribir y aprender a aprender en la educación superior australiana

En Australia, desde hace algo más de una década, las entidades gubernamentales ligadas a la educación superior y a la capacitación para el trabajo vienen insistiendo en la necesidad de que la universidad prepare para el futuro de los estudiantes. Esta política ha llevado a indagar la cultura de un conjunto de profesiones y a incluir en diversas carreras la enseñanza de ciertos quehaceres necesarios para participar en las comunidades laborales. Las “habilidades de comunicación” (oral y escrita) han sido consideradas fundamentales (Bode, 2001; Soontiens *et al.*, 2002).

También se ha reconocido que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación trae aparejada una aceleración en la naturaleza cambiante del conocimiento. Las NTIC maximizan las posibilidades individuales de acceder y transmitir los saberes producidos socialmente. Por ello, se han ido impulsando cambios institucionales para acoger en el curriculum de las universidades acciones que capaciten para el estudio y permitan seguir aprendiendo más allá de finalizada una carrera (Guthrie *et al.*, 2001).

Asimismo, estos cambios están orientados por las falencias detectadas en un estudio del “Comité del Senado para la educación, el empleo y la capacitación”, según constan en el apartado sobre Prioridades de Reforma en la Educación Superior:

“Australia está produciendo graduados que, con frecuencia, [...] no son pensadores críticos, analíticos y reflexivos, que no están suficientemente sintonizados con la necesidad de seguir aprendiendo toda la vida y que no son buenos comunicadores. En breve, estamos produciendo técnicos altamente entrenados pero sub-educados en el sentido amplio del término”. (Aulich Report, 1990, en Candy, 1995, p. ii).

A partir de la detección de necesidades como éstas, y de políticas gubernamentales sostenidas, muchas casas de altos estudios comenzaron a encarar reformas curriculares y concomitantes programas para el desarrollo

profesional de sus docentes. Una muestra son los “Lineamientos sobre alfabetización”, aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la universidad estatal de *Western Australia*, en la ciudad de Perth, fundada en 1911. Este documento establece los canales para promover la enseñanza de la lectura, la escritura y las estrategias de estudio de los alumnos dentro del ámbito superior (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council). En uno de sus apartados, declara:

“La cultura escrita es de suma importancia para **todos** los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial” (La negrita en el original).

Ocuparse de la lectura y escritura académicas no es considerado sólo una cuestión de los especialistas sino que atañe a toda la comunidad universitaria. En el apartado sobre “Responsabilidades”, se afirma que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los alumnos:

“La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes.”

Para cada uno de los estamentos anteriores, la resolución indica responsabilidades específicas. Por ejemplo, en lo que atañe al cuerpo docente, manifiesta:

“Los profesores deben facilitar la alfabetización terciaria a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias.”

Finalmente, en el apartado sobre “Principios orientadores”, se establece la necesidad de formar recursos humanos para desarrollar esta política:

“Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener la experiencia para enseñar a leer y a escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria, que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello, deberá proveérseles recursos adecuados para el desarrollo profesional, que permitan implementar esta política.”

Otro ejemplo es el de la Universidad Edith

Cowan, de Perth, que, con apoyo del Consejo de Investigaciones Australianas, desarrolló a comienzos de los ‘90, un conjunto de investigaciones que culminaron con la implementación de un “Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos”. Este programa se ocupó de la capacitación voluntaria de profesores de distintas facultades para que adaptaran y llevaran a cabo en sus materias actividades de enseñanza de estrategias de estudio, entendidas como modos de lectura y escritura efectivos. Se partió de la idea de que el objetivo de cada asignatura no consiste en promover la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica, y que los profesores no pueden desligarse de que esto efectivamente ocurra (Bailey y Vardi, 1999; Chalmers y Fuller, 1996).

Una muestra similar es el Programa de “Buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje” de la Universidad Tecnológica de Curtin, también en Perth, que ha favorecido la colaboración entre distintos departamentos y especialistas en pedagogía del Grupo de Enseñanza del Aprendizaje de la universidad, para “ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje auto-dirigidas” (Radloff y de la Harpe, 2000). Asimismo, el Departamento de Desarrollo del Aprendizaje de la Universidad de Wollongong, a 60 km de Sydney, creó un programa de apoyo a los profesores de cada asignatura, en el que se les ayuda a rediseñar sus currículos para integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje, denominado *Desarrollo integrado del lenguaje, la alfabetización académica y el aprendizaje* (Skillen *et al.*, 1998). Este programa se basa en el principio de que la educación superior exige desarrollar modalidades de estudio y dominio de lo escrito, nuevas y extrañas para el estudiante promedio que ingresa en la universidad (Skillen y Mahony, 1997).

En un sentido afín, las universidades y facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas. Así lo establece, por ejemplo, la Universidad Tecnológica de Victoria, en Melbourne, la cual estatuye la necesidad de que cada materia se ocupe de la alfabetización académica de sus estudiantes. Y exige que la enseñanza de estas competencias para el estudio y la comunicación

“debe estar contextualizada y versar sobre el contenido específico que los estudiantes tienen que aprender” (Comité sobre Lenguaje y

Alfabetización de la VUT, en Murphy y Stewart, 1999).

En resumen, la mayoría de las universidades públicas del país oceánico han creado Centros de Aprendizaje y Enseñanza, que indagan las necesidades educativas de su población de alumnos y docentes, y que desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten. Estas instituciones consideran que cualquier asignatura, además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, debe contemplar acciones tendientes a desarrollar “habilidades de comunicación” en los alumnos y promover “actitudes y estrategias para que deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida”. Las conciben parte de la alfabetización académica, es decir, intrínsecas a la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales.

Tres son las razones por las que la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica sostiene integrarla en cada asignatura. En primer lugar, porque existe una relación muchas veces indisoluble entre pensamiento y lenguaje escrito. Por ejemplo,

“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 la misma, 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).

En segundo lugar, porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos.

Este punto de vista, de integrar la enseñanza de la lectura, escritura y procedimientos de estudio en el dictado de las asignaturas, no ha existido desde siempre, sino que, para implementarse, ha demandado cambios institucionales en los que se han debido revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para la capacitación y el desarrollo profesional de los profesores. Y esto no ha ocurrido sin dar batallas (Percy y Skillen, 2000; Skillen y Mahony, 1997).

Escribir a través del currículum en universidades canadienses y norteamericanas

En los dos países más septentrionales de América, el desarrollo de la escritura de los universitarios también ocupa la atención de sus instituciones y es destino de importantes recursos. Existe igual conciencia acerca de que la escritura es central en la formación universitaria, entendiéndose que *no* se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina. Escribir, leer y pensar aparecen entrelazados, determinando la *comprensión* que los alumnos puedan lograr sobre lo que estudian:

“Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión: la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos”. (Writing at Yale, en Thurn, 1999, p. 38).

En la misma línea, se subraya la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento:

“Lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integradamente”. (Brown University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 2).

A partir de esta conciencia sobre la centralidad de la escritura en los procesos de conocimiento, las instituciones canadienses y norteamericanas se ocupan de la alfabetización académica de los alumnos. La mayoría de las universidades objeto de mi análisis sostienen Programas de Escritura que alinean sus prácticas con el ideario del movimiento *Writing Across the Curriculum* (Escribir a través del Currículum). La necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades de composición se presenta con dos vertientes: a) escribir para aprender los contenidos de una materia y b) escribir para apropiarse de las convenciones discursivas de la misma. La vertiente a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada asignatura; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de adueñarse del contenido disciplinar. La producción de textos es considerada, así, una actividad privilegiada de comprometerse con lo estudiado para

hacerlo propio⁵. La vertiente b) señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales de cada disciplina, constitutivos de sus formas de pensamiento.

Los Programas de Escritura investigados asumen la idea expresada por Bogel y Hjørshoj (1984, p. 12) de que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”. Esta noción lleva a fundamentar la ubicuidad de la enseñanza de la escritura, como una tesis central de este movimiento. Se apunta a transformar las actitudes más generalizadas que reiteradamente han tendido a depositar la instrucción redaccional en cursos iniciales a cargo de docentes que no son miembros de las comunidades disciplinares a las que los alumnos aspiran a ingresar:

“un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente.” (Gottschalk, 1997, p. 23).

La casi totalidad de las universidades investigadas presentan lo que ellas llaman un “requerimiento de escritura”, es decir, la exigencia de que todos sus egresados hayan cumplimentado ciertas materias relacionadas con la composición (Moghtader *et al.*, 2001). Con independencia de la carrera que sigan, pues, los estudiantes suelen tener un currículum nuclear que incluye la enseñanza de la escritura académica. Ahora bien, la manera de saldar este requisito varía de una universidad a otra e, incluso, algunas universidades ofrecen opciones a los estudiantes.

Una de las formas más difundidas de satisfacer el requisito son los cursos específicos de Composición, que se ofrecen al inicio de los estudios, semejantes a nuestros talleres de escritura. Sin embargo, la mayoría de las universidades van más allá de estas asignaturas introductorias porque entienden que es preciso enseñar a redactar y a analizar textos dentro del contexto en donde se requiere escribirlos e interpretarlos:

“Ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir [y leer] en el cuarto año, en el nivel de

complejidad requerida.” (Gottschalk, 1997, p. 41).

Por ello, casi todas han creado **Centros de Escritura** con un cuerpo de “**tutores de escritura**” (estudiantes de grado y/o posgrado, capacitados y supervisados). Estos tutores reciben las consultas de los alumnos, quienes se acercan al Centro con los borradores de sus trabajos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos (Harper, Talley, y Thurn, 1999). Además, los Centros de Escritura ofrecen materiales bibliográficos, guías breves que abordan problemas puntuales de escritura y sostienen sitios de Internet, en los que pueden obtenerse recursos para profesores y alumnos y, en algunos casos, solicitar tutorías a través del correo electrónico. Estos mismos centros realizan



en muchos casos acciones de capacitación dirigidas al cuerpo de profesores de la universidad.

En tercer lugar, algunas universidades han implementado un sistema de “**compañeros de escritura en las materias**” con el mismo perfil y tareas que los tutores, pero que funciona dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan. Los compañeros de escritura son un equivalente a nuestros ayudantes de cátedra, pero cuyo rol es discutir los borradores de los escritos de los alumnos, para guiarlos en el perfeccionamiento de sus producciones (Leahy, 1999 y 2000). También se reúnen con el profesor de la materia para contribuir a que las consignas de escritura, los criterios de evaluación y las observaciones o correcciones del docente se vuelvan lo más informativas posibles y sirvan al aprendizaje en mayor medida de lo que lo hacen de forma usual.

Por último, las “**materias de escritura intensiva**” son la adaptación de diversas asignaturas ya existentes para las cuales escribir es constitutivo de sus respectivas disciplinas. Estas materias han incluido un componente de enseñanza de la producción escrita, junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos, y han modificado sus programas para hacer lugar en sus *curricula* al trabajo directamente relacionado con el escribir.

En los estatutos de las universidades que cuentan con materias de escritura intensiva, se especifican los créditos adicionales que estas materias otorgan por contener este componente de escritura, se pauta el mínimo de trabajos escritos que deben realizar los alumnos y las condiciones en que han de llevarse a cabo (tiempos que permitan la revisión sustantiva de los borradores). También, para considerar una materia (por ejemplo, Biología Molecular o Filosofía I) como de “escritura intensiva” se exige dedicar parte de las clases a la enseñanza específica de la escritura (a través de tutorías ofrecidas por el docente, análisis grupal, comentario de pares, etc.) y se solicita que los programas expliciten los modos de evaluarla, se pauta el máximo semanal de páginas del material bibliográfico dado para leer -a fin de dejar tiempo al escribir-, el tope en la cantidad de alumnos que asisten a una comisión, etc. Asimismo, para que una materia pueda ser acreditada como “de escritura intensiva”, cumplimentando estos requisitos, los docentes a cargo reciben formación y asesoramiento por parte del *staff* de los Centros de Escritura (Gilliland, 1997; Hilgers *et al.*, 1995). Esta capacitación se centra, especialmente, en las prácticas de evaluación a través de la escritura que llevan a cabo las cátedras: se rediseñan las consignas de escritura dadas para volverlas más fértiles; se hacen

manifiestos los criterios de evaluación y se dan por escrito a los alumnos en forma anticipada; se analizan muestras de producciones de los alumnos y se estudia el mejor modo de responderlas con observaciones. En fin, se reflexiona sobre los distintos niveles textuales y momentos del proceso redaccional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los puentes que pueden tenderse entre lo que los universitarios traen y la cultura escrita inherente a un campo del conocimiento.

Cambios institucionales y curriculares necesarios

Las universidades australianas, canadienses y norteamericanas se ocupan de cómo sus alumnos interpretan y producen textos académicos. La tendencia a despreocuparse o a preocuparse por cómo lo hacían ha sido cuestionada y reconvertida en un compromiso institucional. Los estatutos, los recursos y las prácticas efectivas hablan del lugar que han hecho en sus *curricula* a la alfabetización académica. Este cambio ha sido alentado por la constatación de que

a) lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina,

b) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características,

c) producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente.

La transformación llevada a cabo también se basa en la necesidad de tener en cuenta los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales y de formar graduados que puedan seguir aprendiendo por su cuenta una vez finalizados sus estudios.

Ahora bien, ¿qué pasaría si nuestras instituciones comenzaran a debatir estas ideas y algunos docentes se acercaran a estos mismos puntos de partida? Ciertas cátedras podrían emprender, a título individual, acciones aisladas, como de hecho ya ocurre con unas pocas materias, según lo atestiguan las presentaciones realizadas en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en junio de 2001 (Benvegnú *et al.*, 2001).

No obstante, para intentar generalizar estas experiencias, los claustros que gobiernan las instituciones deberían considerar la envergadura del problema y legislar de forma concomitante. Se precisan estatutos y programas

defendidos institucionalmente para sostener la alfabetización académica a lo largo y ancho de la universidad. Es necesario un marco explícito que fundamente, oriente, estimule y reconozca a las cátedras que decidan intentar el desafío. Y se requiere, al menos, una mínima estructura que posibilite llevar a la práctica el ideario desarrollado en este trabajo.

Los cuatro modelos implementados por las universidades indagadas no se contraponen sino que pueden coexistir dentro de una misma institución y complementarse. Tal vez en nuestras casas de estudio estemos lejos de poder institucionalizar las “materias de escritura intensiva”, tal como son planteadas por las universidades anglosajonas, ya que ello, entre otras cosas, exigiría ampliar la carga horaria de los docentes implicados, a menos que algunos deseen probar su funcionamiento de forma experimental. En cambio, no vislumbro tan remota la posibilidad de instituir un programa de “tutores de escritura” y tampoco de instrumentar otro programa de “compañeros de escritura en las materias”. En ambos casos, los encargados de discutir los trabajos escritos de los alumnos y de ofrecerles retroalimentación serían estudiantes, con la debida preparación, supervisión y reconocimiento institucional (por ejemplo, con nombramiento de ayudantes de segunda o con un número de créditos otorgados al permanecer en esta tarea durante cierto tiempo). Estos programas requerirían escaso financiamiento, si se lo compara con la utilidad del servicio que podrían brindar a toda la comunidad universitaria. Realmente, como señalan Casper y Leahy (1998), no se trataría sólo de un “servicio” sino de un emprendimiento colectivo e interdisciplinario. Porque, si bien los tutores y los compañeros de escritura recibirían su formación como tales dentro de un Centro de Escritura -creado en función de estos programas-, también es cierto que trabajarían en interacción con los alumnos y docentes de todos los departamentos o cátedras, promoviendo y siendo impulsados a la vez por la reflexión conjunta entre especialistas disciplinares y expertos en lectura, escritura y aprendizaje. Por último,

he pensado que los ayudantes de primera podrían integrarse a este programa y reconvertir sus actuales funciones dando lugar a un nuevo rol vinculado con la cultura escrita de cada campo de estudios.

Conclusiones

En este trabajo he querido mostrar cómo los estudios sobre alfabetización académica permiten echar luz a uno de los problemas más recurrentes en nuestra educación superior: las dificultades de los universitarios para interpretar y producir textos académicos en el contexto de las diversas materias. También he presentado los esfuerzos de otros países para hacerse cargo de enfrentar estas dificultades. He indicado que sus experiencias no son propuestas remediales sino que parten de la reconceptualización acerca de lo que está en juego cuando se lee y se escribe en la universidad. Admiten que no se trata de que sus alumnos llegan mal formados a los estudios de grado sino que éstos plantean desafíos discursivos propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para ayudar a afrontarlos.

Ahora bien, ¿pueden nuestras universidades seguir ajenas a esta problemática? ¿Continuarán las quejas de lo mal que leen y escriben los estudiantes? ¿Persistirá la idea de que deberían ya poder realizarlo solos? ¿Se seguirá culpando por lo que *no* ocurre a niveles anteriores del sistema educativo? ¿Se mantendrá la creencia de que leer y escribir conciernen sólo a los especialistas, por ejemplo, dentro de un taller inicial contemplado en algunas instituciones?

Este trabajo aporta algunas razones y varios modelos para intentar un cambio de rumbo, pero es su intención que no sólo mis colegas, los docentes, abreen en ellas. Desearía que el problema de la lectura y escritura en la universidad dejara de ser adjudicado a los alumnos y pasara a convertirse en tema de ocupación institucional. Desearía que mi escrito sirviera también a los estamentos que deciden el curriculum de las carreras y a las autoridades que gestionan los recursos. Desearía que todos volviéramos a pensar los modos en que la universidad se reponsabiliza por fomentar la cultura escrita específica de sus carreras, o se desentiende de que ello ocurra. (E)

Bibliografía

- ALVARADO, M. (2000) “La escritura en la Universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, nº 43, pp. 1-3.
- ARNOUX, E., DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) “Iterative feedback: impacts on student writing”. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- BARKER, G. (2000) “First year students’ perception of writing difficulties in science”. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: “Creating Futures for a New Millennium”, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- BEASLEY, C. Y KNOWLES, S. (1995) “Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific”. En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the*

- Ensino. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- LIGHT, R. J. (2001) *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Harvard University Press.
- MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- MOGHADER, M, COTCH, A. y HAGUE, K. (2001) "The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey". *College Composition and Communication* Vol. 52 N° 3, febrero, pp. 455-462.
- MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- MURPHY, H. Y STEWART, B. (1999) "The integration of a language and learning program into a business law subject". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.
- PERCY, A. Y SKILLEN, J. (2000) "A systemic approach to working with academic staff: Addressing the confusion at the source". National Language and Academic Skills Conference "Sources of Confusion", La Trobe University, Boondora. 27-28 de noviembre de 2000.
- RADLOFF, A. Y DE LA HARPE, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio de 2000.
- RUSSELL, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero, pp. 52-73.
- RUSSELL, D. (1997) "Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory". *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- SKILLEN, J. Y MAHONY, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. Y PERCY, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- SOMMERS, N. (1980) "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156.
- SOONTIENS, W., DE LA HARPE, B. Y BRIGUGLIO, C. (2002) "Assessing professional skill development at a third year level". Actas de la 11ª Conferencia Anual del *Teaching Learning Forum*, 5-6 de febrero de 2000. Perth: Edith Cowan University.
- SPINKS, S. (2000) "The task of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- STEIMAN, J. Y MELONE, C. (2000) *Algunos recursos didácticos para el trabajo con textos en la educación superior*. Ficha de cátedra: Didáctica IV, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- STEVENSON, M. (2000) "Putting 'literacy' into 'tertiary literacy': The importance of situating the concept of tertiary literacy in the discourse of literacy". En *Lens on Literacy*. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.
- THURN, D. (1999) *A Comparative Report on Writing Programs*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.
- VARDI, I. (2000) "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- VÁZQUEZ, A. Y NOVO, M. (1999) *Producción de textos y comunicación del conocimiento*. Río Cuarto, Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- VÉLEZ DE OLMOS, G. Y RINAUDO, C. (1996) "La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo". Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.
- WOODWARD-KRON, R. (1999) "Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

Notas

² El término “alfabetización” es la traducción directa de “literacy”, aunque conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel.

³ Los profesores de la enseñanza media también adjudican las dificultades para leer y escribir de sus alumnos a las (malas) experiencias de años anteriores. Lo mismo ocurre con los docentes de la educación básica, quienes responsabilizan al ciclo previo y, finalmente, a las familias. ¿No será que cada nivel plantea exigencias propias y que deberíamos aprender a enseñar cómo afrontarlas?

⁴ He analizado las comunicaciones presentadas en a) las actas del II Congreso Internacional de Educación *Debates y utopías*, organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en julio de 2000, b) el *II Coloquio sobre Lectura y Escritura* organizado por la Cátedra UNESCO y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Salón del Senado de la Nación, Buenos Aires, noviembre 2000, c) las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en junio de 2001, d) el Simposio de Inauguración de la Subsección de la Cátedra UNESCO *Lectura, escritura y democracia*, organizado por la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001 y e) el Seminario Internacional de Inauguración Subsección Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, abril de 2002.

⁵ La idea de que escribir dentro del contexto de una asignatura cualquiera revierte en un mayor compromiso del estudiante para con esa materia ha sido confirmada por los resultados de una encuesta evaluativa realizada en Harvard acerca de la percepción de los alumnos sobre sus experiencias educativas en la universidad. Para los estudiantes, la cantidad de escritura llevada a cabo en una materia, junto al apoyo del docente para realizarla, 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).



EL LADO HUMANO DE LA DOCENCIA

El espíritu humano se caracteriza por ser noble, con potencial para mantenerse en constante crecimiento y desarrollo. Tal como lo plantea Rigoberto Lanz R. en *Diez Tesis sobre la Cultura Organizacional Transcompleja*: “lo que importa destacar es la naturaleza profunda de los procesos culturales que han transfigurado el paisaje epistémico de toda una época. La postmodernidad es justamente el clima cultural donde se están reformulando todas las prácticas sociales cuyas formas están en movimiento, cambiando, transfigurándose”. Es necesario considerar ese proceso desde la perspectiva de crecimiento intelectual a través de los cursos de perfeccionamiento, la educación continua y/o los estudios de postgrado, así como también promover, a la par, el crecimiento espiritual, el cual consiste en la adquisición de cualidades tales como la buena voluntad, amor al prójimo, la honestidad, cortesía y desarrollar aspectos morales para aplicarlos en el ámbito familiar, laboral y social como tal. Lo relevante de esta práctica es iniciar un proceso de auto-observación y auto-reflexiones de las actuaciones para descubrir todos los factores que originan conflictos internos y con los demás; reconocer las debilidades y fortalezas reorientándolas en pro de acciones donde prevalezcan la armonía, paz, serenidad, así como la confianza al mediar el conocimiento inspirado en la autenticidad, transdisciplinariedad, los valores y la ética. Esta propuesta nos invita a rescatar el tiempo perdido, liberarse un poco del agobiante materialismo que lleva consigo el enfrentamiento de las masas, el egoísmo, la indiferencia y la deshumanización que han socavado los valores del ser, especialmente los espirituales. El compromiso como docentes es rescatar el lado humano que se ha perdido; escuchar sin espíritu de crítica, con el corazón abierto, actitud positiva y verdadero equilibrio entre el cuerpo (sentir), la mente (conciencia) y el espíritu (trascendencia), elementos que permitan convertirnos en agentes de cambio, líderes en comunicación y conciencia colectiva a fin de propiciar el bienestar común.

Yolenis Manzano