

Paula Carlino 

ESCRIBIR, LEER Y APRENDER
EN LA UNIVERSIDAD
UNA INTRODUCCIÓN A LA ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA

Introducción

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

(Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 20-21.)

Preguntas...

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

las condiciones institucionales en las dificultades que “encontramos” en los alumnos.

Una primera reformulación de los interrogantes iniciales propondría este otro: ¿por qué ese desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior? Más aún, la perspectiva específica de los capítulos que siguen consiste en responder la pregunta de *qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte esta brecha inevitable*. Y el camino para hacerlo será poniendo en relación conceptos provenientes de la psicología, de las ciencias del lenguaje y de la educación. Ciertas nociones de estas disciplinas fueron interactuando en mi historia como docente e investigadora y me llevaron a ensayar en el aula universitaria una serie de propuestas 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 Hjortshoj, 2004: 18.)

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

Segundo problema de la enseñanza habitual

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas¹ y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación.

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.

Organizar las clases dando preponderancia 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 científica 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

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.

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 (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

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.

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/académico 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, 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

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

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*. 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

planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura” (presentada en las IX Jornadas de Investigación, Buenos Aires, 29-30 de agosto de 2002, organizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires) y “Leer y escribir para presentar una ponencia oral. Enseñándolo a hacer en la universidad” (presentada en el 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 24 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.

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.