

## Resumen

*El paso de los últimos años de la secundaria a la universidad suele ser muy arduo para el alumno, y perjudicial para nuestras sociedades, porque la deserción en los primeros años de la vida académica es alta en casi toda América Latina. A partir de diversas investigaciones de estudiosos del proceso cognitivo que implican la lectura y la escritura y, adhiriendo al movimiento internacional llamado "Writing across the curriculum" (Escribir a través del currículum), propongo algunas claves para mejorar la comprensión y la producción de textos en la universidad y en la escuela media. Esto es: formulo variadas propuestas para ambos niveles educativos sobre la base de mi propia experiencia como profesora de Teoría y Práctica de la Lengua 1 y de Producción Discursiva de los primeros y segundos años de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral y de la lectura de los textos de investigación que se abocan a la "alfabetización académica" y que consigno a lo largo de este artículo. El objetivo es tender un puente entre la universidad y la escuela media para que se articulen mejor ambas instituciones, en bien de los alumnos ingresantes (que ingresan).*

**Palabras clave:** Educación superior; Pedagogía universitaria; Enseñanza de la lectura; Enseñanza de la escritura; Argentina.

# Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media / Reading and writing at the University: articulated proposals with High School

Patricia Nigro

Docente: Especialista en Ciencias del lenguaje, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Docente de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: [patricia.nigro@fci.austral.edu.ar](mailto:patricia.nigro@fci.austral.edu.ar)

## Abstract

*Passing from High School to the University is usually a hard step for students and harmful for our societies: we know it because desertion levels during the first years of University are very high in almost all Latin American countries. Based on several investigations made by studios of reading and writing cognitive processes and, agreeing with the International Movement "Writing across the curriculum", I propose some key tips to improve comprehension and writing production at High School and University.*

*I give a variety of proposals for both educational levels, based on my own experience as a Teacher of Language Theory and Practice I and Discursive Production in the first and second years of studies at the Communication Faculty in Austral University (Argentina). I also based my job on some investigation works related to "academic alphabetization", mentioned along this article. My objective is to set a bridge between High School and University in order to articulate better both institutions, looking for the new students benefit.*

**Key words:** Superior Education; Pedagogy at the University; Teaching for reading; Teaching for writing; Argentina.

## 1. El diagnóstico

Los profesores universitarios nos quejamos constantemente de lo mal que escriben nuestros alumnos, de que no respetan las consignas, de que no leen comprensivamente. Sin embargo, la brecha entre la escuela media y la universidad no se salva con la mera queja. Al respecto, Catuogno, Mallo y Rivarola (2003: 11), sostienen: *Creemos que los alumnos no saben distinguir las situaciones en que deben utilizar determinado nivel de expresión, lo que evidencia que no han desarrollado un análisis del contexto, del receptor, y en consecuencia no realizan la selección de términos y expresiones apropiados. Además, estos alumnos tienen dificultades para resumir, hacer síntesis, monografías y/o tomar apuntes.*

Estas autoras consideran también que otra de las causas de los problemas señalados es *el relajamiento de los valores y normas sociales, lo que se refleja en la competencia lingüística de los hablantes. Esta debilidad se debe en parte a una falta de reconocimiento de la importancia de una buena formación lingüística como parte de la profesional y/o general de la población y a un relajamiento por parte de nuestra sociedad al respecto* (2003: 11) Esto significa que se sacrifica calidad del lenguaje porque “igual se entiende”, perdiéndose de este modo la posibilidad de mejorar la herramienta por excelencia de la expresión humana.

La académica María Matilde Murga (2005: 20-21) enumera las carencias que los alumnos demuestran cuando ingresan en la universidad. Éstas consisten en: el escaso desarrollo de competencias en textos científicos, la falta de dominio del vocabulario en términos de precisión, la escasa variedad y adecuación contextual, la imposibilidad de identificar la información central, el deficiente dominio de las estrategias argumentativas, la representación inadecuada del lector y del escritor para el contexto académico y los problemas de interpretación de los procedimientos retóricos propios del discurso académico.

Asimismo, Vázquez y otros (2000) afirman que es posible entender que, al estar centrados en el

análisis y retención en torno al léxico conceptual antes que en la estructura con que las ideas son comunicadas, los estudiantes no pueden trabajar con posiciones argumentativas encontradas ni pueden manejar los elementos de la polifonía. Parecería que centrarse en la reproducción léxica impide discriminar lo fundamental de lo trivial, lo cual dificulta el establecimiento de relaciones de jerarquía en la información seleccionada.

Otro diagnóstico de esta situación, pero aplicado a estudiantes de Comunicación Social, fue realizado por Pallavicini y otros (1999:18), quienes sostienen que la desinformación de los ingresantes respecto de la carrera elegida, de la vida universitaria en general y de los ámbitos laborales en los que podrían trabajar en el futuro es causa de deserción. Proponen que estas carencias se compensen con un curso de orientación para ingresantes de modo de realizar un diagnóstico del grupo, de acercar la realidad de la carrera elegida al curso de ingreso y de poner en práctica el conocimiento de nuevos textos. Todo esto tiene como objetivo reducir esa deserción de alumnado que se produce, especialmente, en primer año.

Para evitar todo esto, es necesario que entre en juego el desarrollo de la “alfabetización académica”. Siguiendo a la investigadora Paula Carlino (2002), una de las especialistas argentinas en este tema, la alfabetización académica *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.* Se trata, entonces, de ejercicios de lenguaje y pensamiento típicos del ámbito académico.

La alfabetización no es *una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Se cuestiona, además, que la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior.* (Carlino: 2003, a)

La autora es muy clara cuando plantea: *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?* (Carlino: 2003, a).

## 2. La lectura

Brunetti, Stancato, Subtil (2002: 10), docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, entienden que la universidad debe resolver un problema para el cual, por tradición, no está preparada y que los profesores responden acerca del valor de la lectura de acuerdo con un “deber ser” del imaginario social. Los ingresantes realizan, frecuentemente, una lectura superficial y falta de precisión.

Según sus investigaciones, para el 72 % de los alumnos encuestados, en un trabajo publicado en el año 2002, la lectura no requiere esfuerzo cognitivo (2002:29). Es placentera cuando es fácil de leer por la falta de complejidad del texto y produce placer, cuando hay dificultad para comprender lo que se lee (ya que los jóvenes tienden a no aceptar el desafío de aprender) (2002: 45).

Las investigadoras explican el concepto de “metaignorancia” (2002: 56): los alumnos no saben que no saben. (Una respuesta habitual es que consideran que se los debe aprobar porque “escribí tres hojas” o porque “puse lo del apunte”). La “metaignorancia” consiste en no poder distinguir entre entender y no entender, lo que da lugar a una “ilusión de saber”, ya que creen que saben, cuando en verdad no es de ese modo (2002: 42). Lo más común, en la universidad, es que se lea sólo para el examen y no paulatinamente, durante el tiempo del curso. Esto provoca que no tengan tiempo para madurar los textos, para consultar con el profesor o hasta para revisar un diccionario.

En un texto fundamental para introducir a los jóvenes en la lectura y la escritura universitarias,

Arnoux y colaboradores (2002: 7) afirman que las dificultades de los textos académicos exigen conocimientos previos de los que carecen los alumnos y, además, se valen de citas de autoridad, cuyo criterio de inclusión no siempre es claro para ellos. Asimismo, los universitarios (por motivos que no se tratarán aquí) han de recurrir permanentemente a las fotocopias para estudiar la bibliografía de cada materia. Esto provoca una lectura fragmentaria y descontextualizada.

Las autoras explican: *los estudios cognitivos han destacado el carácter procesual de la lectura: leer es, desde esta óptica, un proceso cognitivo que involucra una serie de subprocesos que el lector va realizando a medida que avanza el texto. Entre ellos, la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que va a leer, la jerarquización de la información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con los ya almacenados. Desde esta óptica, leer ha sido definido como una actividad de formulación y verificación de hipótesis: antes de comenzar a leer y a medida que la lectura comienza, el lector va formulando hipótesis acerca de lo que va a leer: por otro lado, avanza en la lectura por la necesidad o el deseo de obtener información nueva. De modo que, a medida que el lector va incorporando la información nueva que el texto le brinda, va confirmando o desechando las hipótesis iniciales.* (2002: 8)

Asimismo, las investigadoras determinan cuáles son los rasgos del “enunciador académico”. Estos son: la precisión terminológica y de definición de conceptos; la fidelidad a las fuentes citadas, el uso correcto de la normativa, la legitimación de la palabra mediante la demostración de lo leído, del conocimiento del tema, del manejo de la información y de las referencias bibliográficas ofrecidas. (2002: 11-12)

Coincido con Carlino (2003, b: 2) en cuestionar el supuesto habitual de que *la lectura es una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos.*

### 3. La escritura

La escritura, como la lectura, es un proceso, es decir, que se va dando paso a paso y que requiere de un tiempo de maduración para que se alcancen los objetivos comunicacionales del que escribe, para que el texto goce de claridad y de eficacia. Acuerdo plenamente con Arnoux y colaboradores (2002: 139) en que conocer bien la normativa de la lengua española es el primer paso para el dominio de la escritura.

Con respecto a la escritura en la universidad, consideran que los tipos de textos usados resultan extraños para los ingresantes, quienes no están acostumbrados a leer esa cantidad y calidad de información (2002: 135).

Tanto en la toma adecuada de apuntes como en la realización de resúmenes o en el empleo de estrategias argumentativas pertinentes, los alumnos ejercitan la escritura cuya función cognitiva sirve para aprender los contenidos que se han de estudiar. Escribir es aprender a pensar, a ordenar ideas, a determinar cuáles son las centrales y cuáles, las secundarias. Adaptar el texto al lector, respetar una consigna, revisar lo conocido a la luz de las nuevas ideas son todas maneras de transformación del conocimiento que se produce en la escritura. Para poder expresarse bien, ya sea en forma oral o escrita, es necesario tener previamente las ideas claras. Nadie puede explicar lo que no entiende.

Es muy cierto que, en la universidad, los profesores solemos esperar de los ingresantes que sepan manejar por sí mismos grandes cantidades de información, que realicen textos argumentativos con citas de autoridad que avalen sus ideas, que jerarquicen los conceptos, que escriban correcta y eficazmente, que sean competentes en tipos de texto que, raramente, han frecuentado y que se expresen oralmente con claridad y calidad.

Para Estienne y Carlino (2004: 2), la actitud de pedir más de lo que los ingresantes traen consigo pone *en términos biológicos lo que es un desarrollo cultural*. La autonomía que se espera de los ingre-

santes universitarios no es ni punto de partida ni un logro natural. Así, los profesores universitarios *no nos conformamos con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos pero tampoco clarificamos cómo deben ser estos fundamentos. Comprender la bibliografía, entonces, consiste en cumplir con estas expectativas de nuestra comunidad lectora. Estas exigencias, que parecen naturales en el nivel universitario, sin embargo requieren procesos cognitivos que no están dados en los ingresantes.* (2004: 5)

Los alumnos suelen leer autores de quienes desconocen quiénes fueron o en qué época histórica y cultural se desarrollaron. Estos, a la vez, citan a otros autores para confrontar sus ideas o dan por supuesto una cantidad de conocimientos filosóficos, políticos o históricos que los estudiantes nunca antes aprendieron.

Spaulding (1992: 225) explica que, para corregir sus textos, los alumnos necesitan controlar la situación de escritura y la tarea, necesitan que otros lean (o escuchen) lo que han escrito y que les den respuestas honestas. Estas prácticas no son habituales en las escuelas medias y, habría que agregar, tampoco en todas las universidades.

Un aspecto no menor es el que observa Marucco (2001:84), quien opina que es necesario *asignar sentido a la realización de los trabajos para evitar que los alumnos los consideren como un mero requisito formal de promoción. Sólo si comprenden el aporte que brindan a su formación académica- profesional se comprometerán en su elaboración. En este sentido, es necesario que, a partir de la explicitación que la cátedra hace del sentido y función del escrito, los alumnos desarrollen propósitos propios.*

### 4. Jerarquizar y seleccionar

Sostiene Carlino (2005: 70): *...quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender, es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir,*

*estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas, que guía este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector.*

En la escuela media, comúnmente, los alumnos se nutren de una sola fuente de información: el docente o el libro de texto. No es habitual la confrontación de opiniones. Se aprueba realizando una reproducción pertinente de los contenidos impartidos en clase.

La didáctica de la escritura es entendida en muchos colegios como un producto y no como un proceso. Por esto, no se hacen borradores ni revisiones de los textos ni tampoco existen las entrevistas de escritura para monitorear los progresos de los alumnos. Es verdad que el sistema educativo argentino de los llamados “profesores taxis” que corren de escuela en escuela para dictar sus clases y que no tienen previsto en sus horarios ni siquiera un tiempo para conversar con los padres de sus alumnos o con los propios directivos, provoca que sea muy difícil que se disponga de ese tiempo indispensable para consultas individuales con los jóvenes, de modo de ayudarlos a revisar sus textos y a tomar decisiones sobre lo que escriben. Y el tiempo invertido por el docente para la corrección de los trabajos, para la preparación de clases, para actualizarse, para realizar un seguimiento personalizado del alumno, tampoco suele traducirse en honorarios que compensen ese esfuerzo.

Según Crespo Allende (1998), los aspectos que se han de observar en la corrección de un texto son: 1) la puntuación y el flujo de la escritura; 2) la estructura de la información y 3) el sujeto lógico y la cohesión. Esto implica que la revisión de los textos lleva tiempo y dedicación y responde a un hábito o actitud frente a la escritura. (Cassany, 1995). Ningún escritor consagrado daría un primer borrador para publicar.

Con respecto al uso de la puntuación, Crespo Allende (1998) dice: *Al no poder marcar límites claros entre las ideas que desarrolla, el escritor no puede delimitar las oraciones y los párrafos que las contienen. Este defecto se ve aumentado por el conocimiento vago que el sujeto posee de las normas que rigen la construcción del código escrito.* Sobre la forma de estructurar la información, sostiene que el escritor suele consignar los conceptos en el orden en que aparecen en su memoria, sin realizar ningún esfuerzo por ordenarlos. Finalmente, acerca de la cohesión textual, observa: *Si un estudiante no precisa el tema sobre el que escribe, fallará al utilizar las formas de cohesión.*

## 5. Escribir a través del currículum

El movimiento denominado *Writing across the curriculum* (Escribir a lo largo de todo el currículum académico, de todas las asignaturas) se ha puesto en marcha en universidades de Inglaterra, de Estados Unidos, de Australia, de Canadá. Así, escribir sirve para aprender los contenidos de una materia y para ejercitarse en la escritura de los textos académicos y en la argumentación. Se trata de que todos los docentes comprendan y colaboren en la mejora de la expresión escrita (y habría que agregar, de la oralidad de los alumnos también).

Para Marinkovich Ravena y Morón Ramírez (1998), este movimiento es *un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura en el que el especialista en producción escrita trabaja en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas.*

Carlino (2003, a) ha estudiado los casos de Canadá y Estados Unidos, países en los que se pone en práctica este movimiento que atraviesa toda la etapa escolar y perdura en la universidad. La mayoría de las universidades tienen Programas de Escritura que alinean sus prácticas con el ideario del movimiento. Señala: *La necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades de composición se presenta con dos vertientes: a) escribir para aprender los conteni-*

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

Con respecto a la lectura de los textos bibliográficos, comparto plenamente las ideas de Carlino (2005), basadas en la didáctica de la educación superior, de que el programa de contenidos de cada asignatura ha de estar debidamente confeccionado para que realmente oriente respecto de la relevancia de los contenidos que han de estudiarse; y que debe explicitar los ejes temáticos sobre los que apoya la materia. Guiar a los alumnos para que comprendan lo que los profesores pretendemos de ellos no significa tratarlos como niños, sino respetarlos como personas en crecimiento y, asimismo, mostrar el profesionalismo del docente para enseñar su materia.

La investigadora citada también describe que en las universidades canadienses y estadounidenses existen tres modalidades para acompañar el desarrollo de la escritura de los alumnos: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. Cada uno de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto integra, en mayor medida, la escritura en el currículum que cada cátedra lleva adelante (Carlino, 2002: 3).

Los “tutores de escritura” son alumnos de grado o posgrado, previamente capacitados, que trabajan en un Centro de Escritura colaborando con los alumnos en la revisión de los borradores de sus textos. Los “compañeros de escritura” son uno o más tuto-

res que, en una cátedra específica, colaboran con el profesor de la materia y con los estudiantes para realizar los trabajos escritos entendiéndolos como un proceso de perfeccionamiento permanente. Por último, las “materias de escritura intensiva” son aquellas disciplinas cuyos profesores comprenden que enseñar a escribir es responsabilidad de todas las cátedras. Además de dar sus propios contenidos disciplinares, en estas asignaturas se realiza una cantidad determinada de trabajos de escritura, se impone un máximo de lecturas semanales, se destina tiempo a discutir las consignas, las revisiones, los problemas que se les han presentado a los jóvenes y se determina un tope de alumnos por curso para poder trabajar mejor con cada uno de ellos (no más de veinte) (Carlino, 2002: 5).

Con respecto a proponer a los jóvenes guías para la lectura de los textos, se deberá tener en cuenta, según esta autora, que *las preguntas que apuntan a informaciones locales (subrayables) pueden ser respondidas por los alumnos aunque no entiendan lo que el texto dice.* (2005:78) Si se usan en las clases, estas guías han de servir para enfatizar los temas clave de cada unidad de la materia, para relacionar una unidad con otra, para aprender a definir con precisión los términos específicos, etc.

Muchas veces se da que no existe interés en muchos profesores universitarios más que en dictar clases magistrales y, a la manera de un oráculo griego, los jóvenes han de interpretar los implícitos de sus aseveraciones. Como todo en educación, para poder trabajar transversalmente los temas de la lengua escrita y oral- la lengua nos pertenece a todos y todos, no importa qué materia dictemos, pensamos, hablamos y escribimos con palabras- hará falta el apoyo institucional y el previo convencimiento y entusiasmo de los directivos de las distintas facultades. Ellos, como líderes, han de contagiar y motivar a los docentes para que no dejen de enseñar lo propio, su materia, pero siempre a través de la herramienta que nos convierte en seres racionales: el lenguaje.

## 6. Algunas propuestas para los profesores universitarios

El objetivo de este texto es proponer algunas ideas para articular mejor el salto (muchas veces al vacío, como los índices de deserción en los primeros años de la universidad lo indica) que implica el paso de la escuela media a la enseñanza superior. Se intentará brindar estrategias pedagógicas para mejorar el paso entre la secundaria y la universidad.

Algunas de estas ideas, basadas en mis propias experiencias y en las de las investigadoras citadas, son:

- reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias en los textos bibliográficos (llevar el libro completo y presentar al autor, sus orígenes, su contexto ideológico, histórico y cultural). Cada apunte fotocopiado ha de tener la cita pertinente bien documentada;
- orientar la interpretación y la selección de los textos (cuáles son los conceptos básicos, aclarar el vocabulario técnico propio de la asignatura hasta que los alumnos lo internalicen, proponer guías de lectura o listas de ideas clave mediante el uso de transparencias, de cuadros sinópticos, de mapas conceptuales...);
- confrontar autores desde el punto de vista sincrónico (los que comparten una misma época pero que no siempre pertenecen a los mismos estratos culturales o geográficos) o desde el punto de vista diacrónico (en qué momento histórico se ubican, qué influencias reciben por esto, cómo avanzan las ideas científicas);
- proponer actividades de escritura y de exposición oral a partir de lo leído (que al final de la clase, algún alumno resuma lo que se dio ese día, que se organice un cronograma de lecturas y que se marquen las ideas centrales o que se resuman para evaluar la comprensión de los textos, que algún alumno exponga por qué es importante saber lo que

se enseñó, qué relación tiene con los otros temas dados, que los estudiantes preparen “miniexposiciones” de diez minutos para sus compañeros con algún tema del programa, que se redacten textos argumentativos defendiendo distintas posiciones, que se organicen debates en cada curso y entre los diferentes cursos, etc.);

- permitir a veces elegir qué leer y ayudar a presentar a los otros, a exponer lo leído (proponer una lista de lecturas y que los alumnos elijan, según sus intereses particulares, un tema para exponer oralmente o por escrito);
- guiar la jerarquización de los contenidos mediante el programa (confeccionarlos de modo que no sean sólo una enumeración de temas: han de comprender cuáles son los objetivos o metas que los profesores esperamos que se alcancen, cómo cada unidad se organiza mediante un tema central o una habilidad que combina la teoría y los ejercicios prácticos, cuáles son los trabajos prácticos programados y cómo se entienden sus consignas, cuándo se deben entregar, diferenciar la bibliografía básica (sin la cual no se puede aprobar la asignatura) de la general o de consulta. No todos los textos han de estudiarse en forma completa ni aportan nuevas ideas;
- ante los exámenes parciales, precisar los temas por lo menos quince días antes, dar por lo menos una clase de consulta colectiva antes del examen (si no se pueden realizar consultas individuales) para repasar los temas esenciales, explicar cómo se organizará el examen, cuántos puntos vale cada respuesta, cómo y qué se evalúa.

## 7. Algunas propuestas para la escuela media

Estas propuestas están pensadas, especialmente, para los últimos tres años de la escuela secundaria o

del nivel polimodal actualmente llamado así en la Argentina:

- pedir la lectura de textos completos de diferentes autores y no meros libros de texto en los que todo está ya resumido desde una sola perspectiva ideológica;
- oponer distintas visiones de un mismo tema, debatirlas, mostrar que el que un profesor elija un texto, no supone que concuerde con todo lo que el autor sostiene, comparar autores de la misma época o de épocas anteriores que estudiaron el mismo tema;
- insistir en la enseñanza de la argumentación, que ha de iniciarse a partir de los once o doce años paulatina pero ininterrumpidamente, reconocer todo tipo de falacias, aprender a evaluar pros y contras, sostener una tesis con argumentos sólidos, aprender a refutar al adversario, definir un término en forma precisa...
- no abandonar el seguimiento de la normativa de la lengua española, respetar las reglas de ortografía siempre, puntuar correctamente los textos, aprender a citar las fuentes que se emplean, respetar el orden y las construcciones gramaticales españolas, expresarse en forma escrita y oral en forma clara y precisa;
- aumentar la extensión de los textos para leer y resumir. A medida que se avanza en la escolaridad, exigir más cantidad de páginas y de textos completos para estudiar y resumir;
- usar el paratexto: manejar los índices, saber para qué sirven los prólogos, cómo se realizan las notas a pie de página, cómo se estructura un libro;
- aprender a recurrir a Internet como fuente de información y no como fuente de copia arbitraria, saber citar un texto tomado de la web;
- no producir un “salto” entre los cursos que

enseñan lengua y los que enseñan literatura (los años superiores); que los alumnos no crean que el aprendizaje de la lengua termina en tercer año del nivel medio, que la lengua está presente en todas las materias y para toda la vida porque está en nuestro pensamiento. Todas las carreras y los empleos exigen expresarse correctamente y con precisión;

- los directivos han de tomar las riendas e inculcar y exigir que no se deje de enseñar lengua en todas las materias -esto es, corregir la escritura y la oralidad- (lo que supone también la concienciación de los padres para apoyar a la escuela en esto);
- no dictar en las clases teóricas sino enseñar a tomar apuntes (con la paciencia que el caso supone);
- presentar los trabajos escritos en computadora, sólo utilizar la letra manuscrita para los exámenes o para cuando sea indispensable. Los profesores de informática enseñan, en forma aislada de las otras materias, algo que ha de ser natural y obvio para los alumnos porque, tanto en la vida académica como en la laboral, escribirán con computadora;
- practicar modos de resumir textos, no dejar de insistir en que los alumnos resuman en forma oral o escrita todo tipo de textos y cada vez más extensos y complejos.

Finalmente, deberíamos preguntarnos todos, docentes universitarios y docentes de la escuela media -muchas veces la misma persona-: ¿para qué enseñamos? Para que ponderen nuestra elocuencia, para dejar fuera del sistema educativo al que le cuesta aprender, para explicarle sólo al que entiende... Parafraseando a Carlino (2005), ofrezco una respuesta en la que creo profundamente: los profesores NO están para otra cosa, SINO para ayudar a los estudiantes a superarse.



## Bibliografía

- Arnoux, E. y colaboradores (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Brunetti, P., Stancato, C., Subtil, M. (2002), *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*, Universidad Nacional de Córdoba, Ferreyra Editor.
- Carlino, P. (2002), “Enseñar a escribir en todas las asignaturas: cómo hacerlo en la universidad”, ponencia presentada en el Seminario Internacional de Inauguración Subsección Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril de 2002.
- Carlino, P. (2003, a), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, consulta en línea en [www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf), 21/3/06.
- Carlino, P. (2003, b), “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles” consulta en línea en [www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf), 13/05/06.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FDCE.
- Cassany, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Catuogno, M., Mallo, A. y Rivarola, M. (2003), “La expresión escrita de los jóvenes universitarios”, consulta en línea en [www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-02.htm](http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-02.htm), 13/05/06.
- Crespo Allende, N. (1998), “La evaluación de la escritura: Posibles criterios”, *Revista Signos*, vol.31, no.43-44, p.153-164, consulta en línea en [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09341998000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100013&lng=en&nrm=iso), 15/3/06.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004), “Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva”, consulta en línea en [www.el-libro.com.ar/32feria/educativas/html/PDFs/6-004-Estienne\\_etAl.pdf](http://www.el-libro.com.ar/32feria/educativas/html/PDFs/6-004-Estienne_etAl.pdf), 13/05/06.
- Marinko Ravena, J. y Morón Ramírez, P. (1998), “La escritura a través el currículum”, consulta en línea en [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09341998000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100013&lng=en&nrm=iso), 12/3/06.
- Marucco, M. (2001), “La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria”, en *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Pedagogía Universitaria, libro electrónico en línea en [www.unlu.edu.ar/redecom/libro.htm](http://www.unlu.edu.ar/redecom/libro.htm), consulta 12/3/06.
- Murga, M. (Comp.) (2005), *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Pallavicini, M., Navarro, R., Alberdi, M. (1999), “Curso de orientación para ingresantes a Comunicación Social. Estrategia para reducir la deserción”, consulta en línea en [www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S\\_COLECCIONES\\_FIN/AUNR0424.PDF](http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_COLECCIONES_FIN/AUNR0424.PDF), 10/5/04.
- Spaulding, C. (1992), “La motivación para leer y escribir” en Irwin, J. y Doyle, M., (Comp.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, Buenos Aires, Aique.
- Vázquez, A., Pellizza, L., Jacob, I. y Rosales, P., “Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario”, consulta en línea en [www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S\\_BD\\_PANELES/VAZQUEZ.PDF](http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUEZ.PDF), 21/03/06.