

# EL PROBLEMA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES, ¿Y EN LOS DOCENTES?

**Adela Castronovo, Alicia Zamudio, Diego Picotto**

Dirección de Pedagogía Universitaria

Universidad Nacional de Lanús

[acastro@unla.edu.ar](mailto:acastro@unla.edu.ar), [azamudio@unla.edu.ar](mailto:azamudio@unla.edu.ar)

[dpicotto@hotmail.com](mailto:dpicotto@hotmail.com)

## Introducción

Diversos y numerosos investigadores, desde hace ya casi dos décadas, vienen abordando el problema relativo a las dificultades de los estudiantes universitarios con la lectura y la escritura. Así, de supuestos que ensayaban explicar este problema en el nivel superior remitiéndolo a una deficiente formación en lectura y escritura en los niveles educativos previos, se fue avanzando hacia concepciones que abordan el problema a partir de pensar las instituciones universitarias en términos de una “comunidad académica” con códigos, regulaciones y prácticas específicas de las que debe apropiarse quien aspire ingresar a ella.

Asimismo, estudios recientes han explorado una declinación *generacional* de este asunto, vinculándolo al uso intensivo de nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación.

Pero, ¿en qué medida la lectura y la escritura académica son un problema que aqueja sólo a los jóvenes ingresantes? ¿Hasta qué punto es un problema *generacional*?

Estas reflexiones intentan abordar un territorio inexplorado: ¿qué tipo de vínculo es el que une a los docentes con la lectura y la escritura académicas? ¿O, dicho de otro modo, en qué medida las dificultades relevadas en las prácticas de lectura y escritura académicas solo atañen a los jóvenes ingresantes? ¿En qué medida los adultos encargados de transmitir estos códigos y regulaciones son ellos mismos presos del mencionado problema? ¿No son la lectura y la escritura académicas prácticas de las que también deben apropiarse, por ejemplo, aquellos profesionales que eligen la docencia en la universidad en campos recientemente incorporados a las lógicas de la academia?

En síntesis, nuestro trabajo ensaya producir un leve desvío en la caudalosa producción textual que aborda la problemática de la lectura y la escritura académica; desvío que nos lleva a internarnos en las elaboraciones escritas de los docentes (programas, guías de lectura, materiales didácticos, consignas de evaluación, entre otras) a fin de indagar en qué medida pueden estas producciones también ser objeto de revisión, análisis y reflexión, atendiendo a los criterios y normas propias de la situación comunicativa característica de la universidad.

Valga una aclaración necesaria: las reflexiones aquí presentadas son producto de nuestro trabajo cotidiano con los docentes de la Universidad de Lanús. Como es sabido, muchas de las universidades “nuevas” del conurbano bonaerense (entre ellas la UNLa) poseen una oferta curricular que va más allá de las carreras universitarias tradicionales. Obviamente, esta situación hace que parte de su plantel docente esté compuesto por profesionales que eligen la enseñanza en la universidad en campos recientemente incorporados a las lógicas de la academia. En este sentido la propia universidad y sus equipos docentes transitan un camino de construcción de nuevos campos en el marco de la academia que carece de tradiciones propias. Este desafío compromete un trabajo de la institución en el acompañamiento de los docentes que supone la necesidad de una reflexión y análisis de las prácticas que se desarrollan. En este proceso de análisis es necesario recurrir a ciertos criterios clásicos de la academia pero desde nuevos sentidos y atendiendo a las peculiaridades que suponen los campos en cuestión, así como también pone en juego la cuestión de pensar en por qué la academia amplía y modifica sus criterios de inclusión en relación con campos e intereses que la modifican en su propio modo de ser academia.

A tal fin, en un primer momento expondremos el marco conceptual básico a partir del cual viene abordándose el problema de la lectura y la escritura en la universidad; luego, puntualizaremos en la noción de comunidad académica en tanto espacio legítimo de regulación (autorregulación, entonces) de las prácticas de lectura y escritura. En ese marco, propondremos la noción de escritores y lectores *expertos* como las figuras enunciativas adecuadas al espacio académico. A partir de allí –y partir de intuir que el problema planteado no puede reducirse a una cuestión etaria o generacional— focalizaremos nuestro análisis sobre algunos tipos de textos cuya elaboración corresponde a los docentes de la Universidad y cuyos rasgos específicos (estructurales y estilísticos) se encuentran medianamente determinados por los usos, costumbres y dinámicas de la producción textual universitaria. Finalmente, a modo de conclusión presentaremos algunas líneas de lo que podría ser una política institucional de intervención sobre las prácticas de lectura y escritura académica.

## **El problema de la lectura y la escritura en la Universidad**

Es notoria la desconexión que se evidencia entre las exigencias de la Universidad y los modos en los que los estudiantes —sobre todo aquellos que ingresan— responden a las mismas, la escisión entre la forma en que la academia propone abordar la bibliografía de las distintas materias y elaborar los textos escritos para las mismas (trabajos prácticos, exámenes domiciliarios, monografías, informes, proyectos, trabajos finales integradores, etc.) y las respuestas concretas de los estudiantes ante esta situación.

El tipo de consultas por parte de los estudiantes que se reciben a diario confirma esta desconexión: la mayoría de las consultas se relacionan con dificultades para leer e interpretar los distintos textos del modo en que las materias les proponen que lean e interpreten. Y, al mismo nivel, las dificultades que encuentran para articular y comparar autores que reflexionan sobre problemas similares de modo académicamente aceptable. Al mismo nivel, otro gran problema se vincula con la

escritura: la imposibilidad de escribir textos bajo la forma exigida por la Universidad. Finalmente, también están aquellos que se acercan por problemas con la comprensión de consignas de exámenes y trabajos prácticos.

En este sentido, el espacio de tutoría fue adquiriendo relevancia a la par de que era capaz de acompañar a los estudiantes en su tránsito por las aulas universitarias, a fin de que pudieran ir superando las distintas problemáticas con las que se encontraban. Esto quedó plasmado en los primeros objetivos propuestos por el espacio: fortalecer el proceso de comprensión y análisis de los textos que constituyen la bibliografía de cada carrera; mejorar las capacidades de redacción de los trabajos prácticos escritos y monografías; favorecer el desarrollo de los procesos comunicacionales de los alumnos, en una expresión oral y escrita dinámica, coherente y organizada y afianzar el uso de las herramientas metodológicas que permitan un mejor acceso a los textos.

A fin de cumplir con estos objetivos, se desarrollan tres dinámicas de trabajo: la individual —ligada a problemáticas particulares de alumnos que requieren apoyo y seguimiento—; la grupal —a partir de temáticas o dificultades comunes presentadas por varios alumnos de la misma o de diferentes carreras y la de trabajo con la comisión —a partir de clases compartidas con los docentes de algunas comisiones cuyos alumnos presentan dificultades en el acceso a la información y en la comprensión de los textos.

Desde hace muchos años en algunas universidades se viene trabajando con el concepto de que en la universidad se enseña a leer y escribir textos que son propios del nivel superior y que es, precisamente, la universidad quien tiene que tomar a su cargo el trabajo de aproximar a los jóvenes al abordaje de los textos académicos. En conjunción con esta óptica, es en el libro *Estudiar, leer y escribir en la universidad* donde Paula Carlino (2005) instala el concepto de “Alfabetización académica” para denominar estas prácticas.

Es que se prefiere pensar en estudiantes que están realizando el proceso de inserción en el mundo académico, un mundo que les es absolutamente extraño, nuevo, diferente. Y es, precisamente, ese ámbito de la academia, el que debe desplegar estrategias que permitan a los estudiantes abordar nuevas formas de lectura y escritura, propias del estudio en la universidad. Así, se vislumbra el concepto de comunidad como una clave interesante para pensar el vínculo entre los saberes universitarios y aquellos que ingresan al espacio de la Universidad. Lo que está en juego en el vínculo entre determinadas formas de leer y escribir y la institución universitaria no es más que la pertenencia a una comunidad de lectura específica. Una comunidad que, por definición, comparte un conjunto de interpretaciones, un conjunto de reglas, un conjunto de formas, un conjunto de principios, un conjunto de acuerdos básicos, que no es necesario explicitarlos todo el tiempo, pero que son el trasfondo necesario para que cualquier comunidad exista.

Sin duda este concepto de comunidad resulta muy sugerente en función de una labor posible de los espacios en donde se lee y se escribe en la universidad, justamente porque lleva inscripto la idea de poner en común. Y esa es gran parte de la labor de los docentes universitarios: poner en común interpretaciones, lecturas, dentro de cierto marco normativo, dentro de ciertas reglas, dentro de

ciertas formas, explicitar el modo en que la institución espera que los estudiantes lean y escriban en su paso por la Universidad.

Frente a la situación presentada por los aspirantes en el ingreso a la Universidad hay dos posturas posibles: culpar a los estudiantes y al nivel anterior de “todo lo que no saben” o hacerse cargo de la problemática y abordarla. En este tema, consideramos interesante presentar las características de las dos posturas que consideran en su trabajo las docentes de la Facultad de Humanas de la UNICEN, Graciela Fernández, Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt. Respecto a la primera posición:

1. El alumno universitario es un estudiante “hecho y derecho”. Esto significa que sabe leer, comprender, resumir, redactar informes, realizar monografías, exponer frente a otros y argumentar en debate. Puesto que estas prácticas se suponen preexistentes en los alumnos, los docentes solo se limitan a evaluarlas.
2. El logro de los aprendizajes pareciera ser responsabilidad exclusiva del alumno. Si es aplazado en un examen, el motivo del fracaso es la falta de estudio, ya que desde la visión del profesor lo que fue enseñado debe haber sido aprendido.
3. Leer significa decodificar lo escrito. La lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria. A causa de esta concepción restringida de la lectura, se cree que la materia encargada de su enseñanza es Lengua y el lugar para aprender es la escuela primaria y secundaria.

Desde otra postura, los supuestos teóricos que guían otras prácticas de lectura en la universidad son:

4. Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente. Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia.
5. Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad de lectores. (Fernández *et al.*, 2004)

### **La comunidad como espacio de regulación de las prácticas de lectura y escritura**

¿Qué significa leer y escribir en el marco de una comunidad académica?

Al buscar la noción de comunidad en el diccionario, encontramos el significado asociado a “lo común”. Algunas acepciones según La Real Academia Española son:

1. Cualidad de común (lo que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios).
2. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.

3. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. Comunidad Europea.

4. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Comunidad católica, lingüística.

Algunos sentidos que se derivan de estas acepciones serían: la idea de un conjunto de personas, los acuerdos, el sentimiento de pertenencia, la construcción de intereses comunes. Los mismos ayudan a pensar lo que sucede en el contexto de la universidad y la inclusión de los estudiantes.

Por otra parte, desde un abordaje sociológico, la noción de comunidad pone en relieve algunos rasgos centrales que nos iluminan el análisis específico de la comunidad académica.

Según Bauman (2003), la comunidad transmite una sensación de cuidado, de entendimiento, de confianza y seguridad. Los miembros que la conforman no son extraños los uno de los otros. Saben que cuentan con la buena voluntad, el apoyo y la ayuda entre sí. De este modo, evocan una buena sensación, un “lugar cálido y seguro”. Este sociólogo sostiene que:

*El entendimiento de corte comunitario, que se da por descontado, no precisa ser buscado, y no digamos laboriosamente construido, o ganado en una lucha; ese entendimiento ‘está ahí’, ya hecho y listo para usar, de tal modo que nos entendemos mutuamente sin palabras y nunca necesitamos preguntar ‘qué quieres decir’. El tipo de entendimiento sobre el que se basa la comunidad precede a todos los acuerdos y desacuerdos.*

Ahora bien, ¿qué se da por supuesto o por “sobre-entendido” en la comunidad académica?

En relación con la idea de Bauman, y teniendo en cuenta que la población de las universidades del conurbano es, en su gran mayoría,<sup>41</sup> primera generación de universitarios, estaríamos esperando que nuestros estudiantes tengan saberes y conocimientos sobre: la institución, la dinámica de cursadas y exámenes, el plan de estudios y, más puntualmente, las formas de leer y escribir en la universidad.

Pensar en la inclusión educativa es hacerse cargo de enseñar, transmitir, compartir esos saberes no dados por supuestos, para acompañar a quienes intentan ingresar a la universidad, a formar parte de esta comunidad académica. Dicha institución debe, por lo tanto, construir los puentes necesarios, abrir las puertas generosamente para compartir con la sociedad el conocimiento. Esto es, recibir, hospedar y habilitar los procesos de construcción de saberes necesarios para lograr aprendizajes significativos en la formación profesional.

---

<sup>41</sup> Los datos del Censo estudiantil 2010 nos dicen que el 75 % de los padres y el 64 % de las madres de los estudiantes de la UNLa no han estudiado más allá de la finalización del nivel medio. El mismo censo nos permite observar que el 45 % de los padres y el 32 % de las madres solamente han finalizado su educación primaria.

¿Cómo la clase puede ser pensada como una forma de incluir o de excluir? Estar adentro no significa estar incluido ya que no es solo una cuestión de vacantes o de ingreso irrestricto. Esta afirmación obliga a repensar las propias prácticas docentes para ver cuánto y qué de lo que sucede en las aulas, contribuye a incorporar en la comunidad académica a los estudiantes. La reflexión sobre las acciones de los docentes tendientes al aprendizaje de los alumnos hace pensar en la relación que existe entre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en la comunidad académica. Los docentes que conciben la enseñanza como una transmisión de conocimientos ponen a los estudiantes en un rol pasivo y utilizan estrategias congruentes con este posicionamiento. Aquellos que consideran que la enseñanza significa facilitar la formación de los estudiantes, utilizan estrategias que los hacen más activos. De esta manera, la función del docente es estimular a los estudiantes y crear las condiciones para un aprendizaje autónomo y de calidad. Así, el cambio de posicionamiento de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el hecho de abrir las puertas de la comunidad académica para un mejor acceso de los estudiantes. Esto significa una mejor apropiación de los saberes académicos, pilares de las profesiones consustanciadas con el proyecto institucional de la UNLa.

### **La conformación de escritores y lectores expertos**

Tal como señalábamos al comienzo de este trabajo, muchas veces presentamos la alfabetización académica como un territorio de trabajo fundamental con estudiantes que ingresan a la universidad: el desconocimiento inicial de las normas, reglas, estilos, modos de interpretación de lectura y de escritura propios de la comunidad académica justifica su tránsito por esta lozana disciplina. Se espera —como resultado de este transitar— el pasaje de un lector/escritor inmaduro o inexperto a otro maduro o experto.

Distinción, ésta, ya clásica pero ineludible. Esquemática, sin duda, pero siempre funcional, fue propuesta a mediados de la década del '80 por dos reconocidos pedagogos canadienses —Marlene Scardamalia y Carl Bereiter— quienes la vincularon a dos modelos de procesos de escritura; aquel que dice el conocimiento y aquel que lo transforma. El escritor inexperto considera la instancia de escritura sólo como una forma de transmitir información, de “decir lo que saben”; el experto, en cambio, admite y opera sobre la complejidad de la interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Esta capacidad de asumir y, preferentemente, resolver, en el marco de la producción textual, la existencia de un problema retórico es lo que indica la evolución de uno a otro tipo de escritor. O, en términos de Linda Flower (1979), dicha evolución quedaría evidenciada en el pasaje de una prosa egocéntrica (es decir, aquella escritura que refleja el curso del pensamiento del escritor) a una prosa que se adapta al curso del pensamiento del lector: un escritor maduro, por ejemplo, planificará y organizará su texto y establecerá relaciones lógico-semánticas a fin de que el lector pueda comprender el escrito.

Ahora bien: si es sencillo y cómodo caracterizar a quienes ingresan a la universidad como escritores inexpertos (y la alfabetización académica caerá con todo su peso sobre ellos), qué decir de aquellos que están egresando y que para

ello deben elaborar su trabajo final. Sin duda, su comportamiento discursivo no podría caracterizarse como de experto. Podrá decirnos que al desconocer el punto de partida —cuáles eran las competencias cuando ingresaron— desconocemos también el grado de evolución. Seguro. O que pueden haber devenido expertos en la escritura de otros textos académicos (parciales, apuntes, monografías, etc.) mas no de este género tan singular y tan poco transitado como es el de los Trabajos finales. Quizás. Lo cierto es que es en este momento cúlmine —momento en el que todos los conocimientos y prácticas adquiridas a lo largo de una carrera universitaria deben ponerse en juego— cuando con más nitidez se evidencia la carencia de competencias lingüísticas y de reflexiones respecto del lenguaje (por no decir que, generalmente, lo que se evidencia es la carencia de las más mínimas nociones de ortografía y sintaxis), lo que dificulta sobremanera la elaboración de un trabajo escrito complejo. Empero, seamos más puntuales y rastreemos, concretamente, los rasgos de este —ya avanzado, casi egresado— escritor inmaduro.

Nuevamente: si tuviésemos que precisar el rasgo base que distingue entre uno y otro tipo de escritor podríamos decir, tal como expusimos líneas arriba, que gran parte de su eficaz construcción se resuelve en la capacidad que tenga el estudiante de asumir y resolver —más allá de la mera transmisión de contenidos— el complejo problema retórico inscripto en este tipo de trabajos. En este marco, nuestra labor cotidiana indica que sólo un mínimo porcentaje de ellos divisa que el momento de la escritura del trabajo final es una instancia más compleja que el mero decir contenidos; una instancia que exige —para decirlo otra vez con Flower— superar la prosa “egocéntrica” que refleja el curso del pensamiento del escritor para adaptarla al del lector; una instancia compuesta por diversos momentos (planificación, puesta en texto, revisión y corrección, para decirlo rápido) y no por un único y caótico ir hacia delante; una instancia sobredeterminada —en líneas generales— por las leyes que regulan los procesos de lectura y escritura en la universidad y —en lo puntual— por las características estilísticas y estructurales que el género discursivo —en este caso la tesis o trabajo final— estipula (Flower, 1979). O, parafraseándonos, sólo un mínimo porcentaje de estudiantes con los que nos encontramos en este espacio de tutorías sería ajeno a la categoría de escritor inexperto o inmaduro.

### **La escritura de los docentes**

Atendiendo a los marcos presentados hasta aquí, este trabajo apunta a incluir en la problemática a los docentes como miembros de la denominada comunidad académica que tal como lo hemos señalado al comienzo de este trabajo, no en todos los casos pueden ser pensados a priori como integrados de manera plena en la comunidad desde el rol que deben asumir. Son profesionales y como tales han transitado diferentes espacios de formación en diferentes momentos de sus vidas como estudiantes, tienen experiencia en el mundo de la producción, del trabajo, de la gestión pública en determinadas áreas que les otorga legitimidad para incorporarse al ejercicio de la docencia en la universidad en el campo al que pertenecen. Sin embargo, ¿garantiza esto que sus prácticas de lectura y escritura actuales resulten “adecuadas”, atendiendo a los códigos y criterios de las prácticas

académicas? Esto se complejiza por otro componente: aún cuando estas prácticas estén disponibles, ello no implica contar con recursos adecuados para su transmisión.

En los supuestos de la comunidad académica, el docente juega como experto en las prácticas que hacen al desempeño dentro de la comunidad y cabe preguntarse si todos los son o deben serlo atendiendo a los criterios que se juegan en los procesos que legitiman el ingreso de los docentes a la universidad, centrados en el dominio de saberes profesionales teóricos y prácticos.

Las preguntas que nos formulamos surgen del trabajo cotidiano con docentes y de atender a sus propias preocupaciones.

Los procesos de transmisión en la Universidad ponen en juego instancias fundamentales donde las prácticas de escritura de los profesores adquieren un valor de fundamental relevancia para promover las prácticas de escritura de sus estudiantes. Los programas de materias, la presentación del material bibliográfico, los textos producidos para las clases, y las consignas de evaluación configuran un conjunto suficientemente interesante para revisar en qué medida las prácticas de escritura y lectura de los docentes promueven o dificultan buenas prácticas en los estudiantes.

Se trata de aspectos de las prácticas de enseñanza que como tales requieren de procesos permanentes de análisis y reflexión. La idea de que el desarrollo de la docencia requiere de espacios permanentes de análisis de las prácticas ha sido desarrollada por diferentes teóricos (Schön, Jackson, Perrenoud, Edelstein) que entienden que solo desde allí es posible producir cambios y miradas críticas. La revisión de la propia escritura como mediadora de los procesos de escritura de los estudiantes es sin duda un aspecto a considerar si le asignamos a los procesos de lectura y escritura académica el papel que se le viene asignando como aspecto que juega en los procesos de inclusión de los estudiantes universitarios.

En este aspecto, el presente trabajo se propone transmitir la manera en que en la Universidad Nacional de Lanús se focaliza el tema de la lectura y la escritura académica en los docentes.

I.- En un primer lugar, se tienen en cuenta las preguntas y consignas de exámenes. La escritura que de ellas realizan los profesores y cuánto se constituye en facilitador u obstaculizador del trabajo de los estudiantes y su desempeño en las evaluaciones.

Podemos encontrar habitualmente ejemplos de consignas de evaluación que no han sido formuladas con pertinencia, que no remiten los conceptos solicitados a los autores y enfoques correspondientes, que no han sido cuidadas en su formulación porque no se ha considerado que la misma es un modelo de escritura que induce o no mejores modelos de escritura. Las consignas de evaluación cobran una relevancia especial porque juegan como las demandas escritas para producir escritura.

En este sentido, desde la Dirección de Pedagogía Universitaria se ofrecen instancias de capacitación y asesoramiento para los docentes.

II.- Otro texto de capital importancia para pensar las prácticas de escritura de los docentes lo constituye el programa de asignatura en su doble carácter de texto académico y texto didáctico.

Así, se propone la formulación de los programas de las asignaturas atendiendo a su doble carácter:

☒ Como documento de acreditación, en tanto los programas de asignatura constituyen un documento a disposición de alumnos e instituciones para establecer equivalencias u otros trámites que los requieran.

☒ Como texto dirigido a los alumnos, en tanto el programa constituye un material de enseñanza de alta significación didáctica para comunicar la propuesta pedagógica de una asignatura o espacio curricular y un insustituible elemento de estudio.

Si se piensa el Programa de la asignatura como parte del Plan de Estudios, se tendrá en cuenta que ninguna cátedra es, en sí misma, un plan de estudios: por eso debe “articularse” con todas las otras. (Argumedo: 1999)

Se debe considerar, a la hora de elaborar un programa cómo se inserta la asignatura en el contexto del plan de estudios. En este sentido, cada asignatura debe ser pensada como la parte de un todo y no como una entidad que se agota en sí misma, ya que es una parte del recorrido que debe realizar el alumno a partir del “mapa” que le ofrece el plan de estudios. Es por esto que el plan ha de estar presente no solo en la mente del docente a la hora de programar, sino de manera explícita en el modelo de construcción del programa. Esto supone poseer un conocimiento acabado del Plan, su estructura, sus ejes, las correlatividades, las asignaturas por tramos, etc.

La consideración del Plan como contexto fundamental para la elaboración del programa plantea dos exigencias mínimas:

☒ El conocimiento de los programas vigentes de las asignaturas correlativas y las simultáneas, así como un intercambio entre los docentes a cargo.

☒ La consistencia entre los contenidos del programa de la asignatura y los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios.

Es facultad de cada docente a cargo de una asignatura o espacio curricular la selección y organización de los contenidos. El criterio del recorte de contenidos deberá quedar explicitado en la fundamentación del programa.

El programa es un texto construido con la finalidad de enseñar. Es “el texto didáctico” por excelencia ya que sienta las bases del contrato didáctico con cada grupo de alumnos. Por lo tanto, debe estar formulado en un lenguaje adecuado para sus destinatarios, debe ser recuperado como una guía permanente por docentes y alumnos en el curso de las clases y debe habilitar reformulaciones y análisis críticos. De esta manera, el programa que se presenta a los alumnos es una hipótesis de trabajo que requerirá de múltiples redefiniciones y ajustes producto

del carácter situado de las prácticas de la enseñanza que se desencadenan a partir de la puesta en acto del programa.

Considerado en este sentido, algunos posibles interrogantes a tener en cuenta en el momento de elaborar un programa son:

- ¿Cómo se presenta en el Programa la consideración de las características de los estudiantes a los que se dirige? ¿Se consideran sus saberes previos, sus trayectos laborales, sus posibilidades y dificultades?
- ¿Es el programa un texto comunicable a los estudiantes? ¿Se explicita el valor del programa como guía para el proceso de aprendizaje? ¿Qué usos se prevén de esta herramienta?
- ¿Es el programa un elemento que transparente los contenidos que serán evaluados al finalizar la cursada?

También en este sentido se pone al alcance de todos los docentes, a través de los Departamentos respectivos, pautas para la redacción formal de los programas de estudio, asesoramiento y capacitación.

III.- Un tercer eje sobre el que nos posicionamos es el del docente como mediador de las voces de los autores troncales en cada una de las disciplinas, el docente como redactor de textos de la asignatura, y como organizador de los apuntes -con frecuencia fotocopias de otros textos-.

Teniendo en cuenta que los docentes tienen por objetivo facilitar la comprensión de los textos por parte de los estudiantes, se busca que realicen un esfuerzo extra para que los apuntes con los que estudian estén bien presentados.

Sería importante —situándonos críticamente ante cierto hábito que ha naturalizado el estudio por medio de fotocopias— que los docentes hiciéramos un esfuerzo por incentivar el estudio por medio de libros. Prescindiendo de razones económicas y legales, creemos que estudiar por medio de fotocopias conlleva desventajas notables para los estudiantes. A saber: ausencia de un paratexto (tapa, contratapa, índices, fecha y lugar de edición, datos mínimos sobre el autor, etc.) que les permite reponer información fundamental para elaborar una lectura reflexiva, crítica y contextualizada, es decir, una lectura académica de los textos; imposibilidad de relevar las particularidades de cada libro —dado que las fotocopias son todas “prolijamente iguales”, etc. En ese sentido, la situación ideal sería que el docente solicitara a los estudiantes la obtención del libro, recayendo en éstos la decisión de realizar el fotocopiado del mismo. Esto podría complementarse con el trabajo en clase con libros de la biblioteca, experiencia que ya se ha realizado en varias materias.

Si la utilización de apuntes fotocopiados fuera inevitable, sería menester tener en cuenta las necesidades de agregar en el original de la fotocopia todos los datos de referencia del libro, citados de manera correcta (1- Apellido y nombre de autor, 2- título del libro en bastardillas, 3- lugar de publicación, 4- nombre de la editorial, 5- fecha de publicación. 6- número de volumen -si hay-, 7- numeración de páginas o

pág. citadas); incluir en la fotocopia la portada y el índice del libro, no extraer fragmentos de capítulos: suelen ser comprensibles y lógicos para los docentes, pero indescifrables para los alumnos; evitar unir partes de diferentes textos que impidan al alumno tener una idea global de lo planteado por el autor; evitar, dentro de lo posible, presentar fotocopias de textos subrayados por el docente o por otro lector y, por último, ordenar la bibliografía siguiendo la secuencia de las unidades del Programa de la materia.

Si el apunte es redactado por el docente, se recomienda tener en cuenta que no resulten resúmenes que procesen la bibliografía ofreciendo una versión tamizada por la mirada del docente. Un alumno universitario debería ser capaz, por un lado, de afrontar todos los textos, por más complejos que sean y, por el otro, de elaborar lecturas críticas de los autores que no necesariamente coincidan con las del docente.

También que las citas, las referencias a textos y autores estén correctamente realizadas, y que ofrezcan toda la información necesaria para que los estudiantes puedan, si lo desean, recurrir a las fuentes.

Por último, que los títulos y los subtítulos respeten el orden y la jerarquización de lo expuesto, utilizando los signos textuales más convenientes (tipos de letra, subrayados, negrita, notas al pie, etc.)

Sin duda, los docentes buscan, ordenan y jerarquizan los textos y autores que mejor exponen las temáticas a analizar y que resultan —de acuerdo al momento de la carrera en que se encuentren— más apropiados para los alumnos. Hacen, también, la selección y secuenciación de los textos, dándoles una lógica singular: pero todo esto es necesario transmitirlo de manera clara a los estudiantes. En ese sentido, el Programa de la materia suele ser un elemento fundamental para el aprendizaje y la comprensión del recorrido que hace la materia y la relación que cada autor de la bibliografía tiene con los contenidos desarrollados.

Sobre esta problemática también la Dirección de Pedagogía Universitaria brinda capacitación, asesoramiento y pautas para la confección de la bibliografía.

### **Conclusiones: Hacia una política institucional de intervención sobre las prácticas de lectura y escritura académicas**

La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios ha sido, sin ninguna duda, un tema central abordado en el mundo académico en los últimos años.

Puso en consideración la responsabilidad de las instituciones universitarias y sus docentes en la alfabetización académica de los alumnos. En este trabajo nos propusimos dar un paso más allá, y poner en debate la relación de las prácticas docentes con la lectura y la escritura en la universidad. Intentamos, día a día, centrarnos sobre la propia reflexión para hacernos cargo de que la forma de leer y escribir en la universidad, las exigencias del mundo académico en cuanto a estas problemáticas atañen de manera similar a los estudiantes y a los docentes y ponen a éstos en una instancia que requiere consideración especial.

Por esa razón, pensamos que la lectura y la escritura académica requieren de políticas institucionales de asesoramiento, capacitación e intervención para que la formación de profesionales como lectores y escritores expertos sea una responsabilidad compartida por la totalidad de los docentes pero también por la comunidad universitaria en su conjunto.

### **Bibliografía consultada**

- Bajtin, Mijail (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berardi, Franco (2007). *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón Ediciones.
- (2003). *La fábrica de la Infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje*. Nº 58. Barcelona.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2004) “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”, en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Di Stéfano, Mariana y Pereyra, Cecilia (2004) “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales”, en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- (2007). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. En Revista *Signo y Seña*, Nº 8, pp. 317-340.
- Estienne, Viviana (2004) “Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida”, en I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa 1-3 de julio.
- Fernández, G; Uzuzquiza, M. y Laxalt, I. (2004). “El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer” en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Flower, Linda (1979). “Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing”, *College English*, 41, 1.