

II Simposio Internacional de "Lectura y Vida" La escuela y la formación de lectores y escritores. Asociación Internacional de Lectura y Revista Lectura y Vida, Buenos Aires, 2001.

Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases: tres situaciones de escritura académica en la universidad.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2001). *Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases: tres situaciones de escritura académica en la universidad. II Simposio Internacional de "Lectura y Vida" La escuela y la formación de lectores y escritores. Asociación Internacional de Lectura y Revista Lectura y Vida, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/133>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/hBk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases tres situaciones de aprendizaje de la escritura académica en la universidad

Paula Carlino

Investigadora del CONICET y docente de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

E- mail: paulacarlino@yahoo.com

Preocuparse u ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y el responsable siempre parece ser otro: la secundaria, se dice, o un curso de ingreso universitario debieran haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El razonamiento parte de una premisa oculta que, una vez develada, resulta ser falsa. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina (Russell, 1990). Esta idea de que la producción y comprensión escrita son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada materia es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada asignatura, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas. Son los especialistas de la disciplina los que mejor deberían poder ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999).

Hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia

Existe otra razón aun que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos (Scardamalia y Bereiter, 1985), leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar (Skillen et al., 1998).

Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

Situaciones de lectura y escritura en las humanidades

Cuando en 1997 asumí la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, decidí incluir dentro del currículum explícito de la materia actividades de producción y comprensión textual, ya que estaba convencida de que la apropiación de los contenidos disciplinares no puede realizarse en ausencia de su elaboración escrita. A continuación, abordaré una de estas actividades, las tutorías para escritos grupales, y esbozaré lo que tiene en común con otras dos situaciones: el simulacro de examen y la elaboración rotativa de síntesis de clase.

Tutorías para escritos grupales

La monografía es una forma de evaluación que ha cobrado auge en la universidad. Sin embargo, el término **monografía** no designa ninguna entidad textual claramente definida (Fraginière, 1995). Se ha observado que no hay consenso acerca de qué espera un profesor de una monografía, que ésta cabalga entre la exposición y la argumentación, y que no se suelen explicitar las pautas de elaboración a los alumnos (Ciapuscio, 1998), quienes escriben orientados o desorientados por su propia representación (implícita y difusa) de la tarea. Por el contrario, está claro que se diferencia de la respuesta escrita en un examen presencial, debido a su extensión mayor y porque permite consultar bibliografía mientras se elabora.

La actividad de escritura-discusión-y-reescritura que organizo tiene la intención de orientar a los estudiantes acerca del texto que deben producir, asistirlos en las dificultades encontradas y hacer explícito que la producción textual es un proceso enmarcado en un contexto retórico. También ofrece una alternativa a la usual experiencia de tener que escribir y recibir una nota y comentario evaluativo recién al final del proceso, práctica que Leki (1990, en Bailey y Vardi, 1999) describe como "el juez de instrucción diagnosticando la causa de muerte".

Un lector que coopera discutiendo borradores intermedios

Cuando la cantidad de estudiantes lo permite y como una forma de ser evaluados, los alumnos escriben un trabajo expositivo en grupos de tres, aunque antes de entregar la versión final, se reúnen con la docente en dos ocasiones,

durante unos 20 minutos, para discutir sus borradores. Como parte de la consigna de escritura, reciben por escrito las pautas de elaboración y los criterios con los que ella corregirá. Durante las tutorías, la docente funciona como un lector externo, crítico y comprometido con la mejora del texto.

Dado que los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias deben elaborar una tesis de fin de carrera para obtener su título, la profesora presenta la escritura de estas monografías como una **tarea de simulación**: los estudiantes producirán un texto **como si** fuera una sección de los marcos teóricos de sus respectivas tesis; tendrán que exponer los conceptos más relevantes de las teorías del aprendizaje que fundamentan las prácticas pedagógicas. De este modo, la monografía se orienta hacia un formato textual definido, y hacia una audiencia y un propósito imaginarios pero precisos, es decir, aparece enmarcada en un contexto retórico. La docente explica que sus producciones serán el instrumento con el que se evaluará la comprensión de los contenidos trabajados en la asignatura pero que el proceso de escritura servirá a los alumnos como experiencia para empezar a representarse lo que elaborar toda tesis requiere: un marco teórico que exponga los antecedentes a partir de los cuales cobra sentido el problema que habrán de abordar.

En el primer encuentro, los estudiantes acuden con un índice del texto a producir y la profesora los ayuda a recortar el tema, definir su enfoque, precisar la tesis o idea rectora, prever las relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito en forma de apartados con subtítulos; es decir, les permite explicitar el plan textual, formulando preguntas y señalando la necesidad de planificar qué ideas serán el eje del trabajo y cómo se las organizará. En el segundo encuentro, la docente hojea el borrador producido, pide a sus autores definir el principal problema de escritura que enfrentan, y hace sugerencias concomitantes, aunque sus intervenciones nunca pierden de vista la selección, jerarquización y organización de los conceptos a incluir. La docente remarca la necesidad de crear un texto autónomo de la consigna y de ellos como productores, ya que -enseña- el lector debe poder reconstruir el pensamiento del autor a través de las pistas dejadas en el texto. La docente señala problemas de progresión temática que hacen a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisan ser señalados con conectores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestiona sobre la pertinencia de ciertas partes en relación con el todo; propone reubicar algunas ideas, sugiere podar otras que debilitan el texto, enseña a utilizar el párrafo como unidad temática, etc.

Los objetivos de esta situación didáctica son promover la experiencia de que escribir es reescribir, favorecer la planificación y revisión de los aspectos sustantivos del texto -sus contenidos y organización- en momentos recurrentes del proceso, brindar un modelo procedimental de revisor externo, que observa el texto desde una perspectiva de lector y no de autor, para que poco a poco los alumnos puedan ir internalizándolo. De hecho, la docente comparte con los alumnos su propia experiencia en escribir y manifiesta que ella misma sigue enfrentando las dificultades intrínsecas a toda escritura que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado, más sólido.

¿Cómo son recibidas las tutorías por los alumnos? Los estudiantes expresan que encontrarse con un profesor-guía, antes de entregar un trabajo al docente-

evaluador, les resulta una situación inusual aunque muy formativa. Es un modo de evaluación que ellos aprecian porque en sí mismo constituye una ocasión fértil para el aprendizaje.

El escollo principal para extender esta práctica académica es la masividad de las clases y las cargas horarias tan estrechas de buena parte de los profesores.

Como docente, considero sustancial la diferencia entre esta propuesta y la práctica más difundida de escribir una monografía para ser evaluado (grupal o individualmente) sin recibir orientación en el proceso. En mi experiencia, los trabajos iniciales que suelen entregar los alumnos presentan múltiples problemas textuales y la disyuntiva entre aprobarlos sin tenerlos en cuenta o reprobarlos me resulta insoluble. Por ello, sólo solicito este tipo de escritos, de mayor envergadura que las respuestas de examen, cuando puedo hacerme cargo de enseñar lo que espero que contengan las producciones finales. Sin embargo, me gustaría dejar abierto el debate acerca del dilema entre evaluar con preguntas de examen sólo el conocimiento que ha sido enseñando o proponer una tarea de mayor alcance que abre horizontes de aprendizaje más amplios pero en cuya resolución los alumnos no cuentan con el aporte del docente.

Semejanzas entre las tutorías, el simulacro de examen y las síntesis de clases¹

¿En qué consisten las otras dos situaciones de escritura? El **simulacro de examen** es un ensayo del examen real: una semana antes de éste, a partir de preguntas similares a las que tendrán en el parcial, los estudiantes redactan sus respuestas, algunas de las cuales son leídas por el profesor y seleccionadas para ser analizadas colectivamente. Los comentarios del profesor explicitan los criterios de evaluación que empleará con los exámenes reales la semana siguiente. La **escritura rotativa de síntesis de clase** consiste en que, cada semana, una pareja de alumnos presenta la síntesis expositiva de la clase previa, para ser leída y comentada por sus compañeros y el profesor, quienes sugieren mejoras al texto, en su contenido y forma escrita (Carlino, 2002).

Las tutorías para escritos grupales, el ensayo de examen a través de un "simulacro" y la elaboración rotativa de síntesis de clase, están pensadas como situaciones para aprender los contenidos de la materia y para aprender a escribir sobre ellos. Tarea doble la de los alumnos, que exige un abordaje bifacético por parte de los docentes, a fin de ayudarles a ingresar en una comunidad de conocimiento y de discurso especializados.

Las tres situaciones comparten el objetivo de "hacer visible" la necesidad de revisar la escritura, no sólo en el nivel superficial de la ortografía y la morfosintaxis, sino en el nivel de los conceptos y de su organización discursiva. Estas tres actividades proporcionan la oportunidad de compartir con otros el rol de lector-revisor y permiten reconsiderar pensamiento y lenguaje juntos, como una forma de irse acercando progresivamente a los conceptos y al discurso de la

¹ Para una ampliación de estas dos propuestas didácticas, puede consultarse mi artículo "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en **Lectura y Vida**, Año 23, N° 1, marzo de 2002. (continuar)

disciplina. La profesora interviene desde la óptica de un lector externo que exige un texto comprensible autónomamente, es decir, un texto en el que las ideas estén desarrolladas y organizadas facilitando la tarea del lector. En este sentido, la docente brinda una retroalimentación centrada en la conceptualización del contenido, que es la que determina –en última instancia– la forma más apropiada para un escrito. Y como ha sido notado por Bailey y Vardi (1999): "esta retroalimentación sólo puede provenir del conocedor de la disciplina. No puede ser provista a través de clases sobre escritura o composición".

A modo de cierre: necesidad de un programa de apoyo

He intentado mostrar que enseñar a escribir en una asignatura de humanidades consiste en integrar al dictado de la materia situaciones en donde el docente acompaña y orienta la producción de textos académicos. Si bien esta experiencia ha sido valorada positivamente por los alumnos y la profesora que la lleva a cabo, es una práctica solitaria que no trasciende las clases en las que ocurre ni tiene apoyo institucional. Escasos profesores y autoridades universitarias en nuestro entorno son conscientes de que lectura y escritura son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia: por el contrario, la comprensión y la producción escritas son consideradas, tan sólo, un medio **transparente** para adquirir los conceptos disciplinares.

Para ser extensible esta experiencia a profesores de otras materias que no tienen práctica en enseñar a comprender y a producir textos, sería preciso la creación de un "programa de apoyo a la escritura y lectura en la universidad", que orientara a los docentes a partir de sus necesidades, ofreciera capacitación, propusiera modelos, distribuyera bibliografía seleccionada y ofertara la asistencia de un experto para planificar y analizar las tareas de lectura y escritura que se proponen. Es lo que existe en la mayor parte de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas (Hunter, 1998; Skillen et al., 1998; Thurn, 1998), que reconocen que es necesario ocuparse del leer y escribir en el nivel superior y que han tomado conciencia de que no alcanza con talleres iniciales y separados de la asignatura: es decir, que han superado la concepción "remedial" de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad (Chalmers y Fuller, 1996; Rowan, 1998; Skillen et al., 1998).

Bibliografía

- Bailey, J. y I. Vardi (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la **Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior**, Melbourne, julio de 1999.
- Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984) "Composition Theory and the Curriculum." En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), **Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors**. Nueva York, Norton, pp.1-19.
- Carlino, Paula (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades." **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, Año 23, N° 1.

- Ciapuscio, G. (1998) "La elaboración de monografías en la universidad". Exposición en el panel La lectura y la escritura en los estudios superiores, **Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura**, Ciudad de Buenos Aires.
- Chalmers, D. y R. Fuller (1996) **Teaching for Learning at University**. London, KoganPage.
- De la Harpe, B. et al. (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M.M. Kulski (eds.), **Flexible Future in Tertiary Teaching**. Actas del 9th. Annual Teaching Learning Forum, Perth, University of Western Australia, febrero 1999.
- Fragnière, J-P. (1996) **Así se escribe una monografía**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Hunter, B. (1998) "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse". Ponencia presentada en el **Annual International Conference of Higher Education Research and Development**. Nueva Zelanda, julio de 1998.
- Rowan, K. (1998) "The Myth of the Remedial Writing Center: Still with Us". Universidad del Estado de New York (Albany), manuscrito no publicado.
- Russell, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation." **College English, 52**, January, 52-73.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, **Literacy, Language and Learning**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Skillen, J.; M. Merten, N. Trivett y A. Percy (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- Thurn, D. (1998) **A comparative Report on Writing Programs**. Manuscrito no publicado, Princeton University Writing Program.