

Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2011). *Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas*. *Contextos de Educación*, 9, 1-12.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/83>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/m2k>



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>.

LEER Y ESCRIBIR EN LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS*

Paula Carlino
pcarlo@conicet.gov.ar
CONICET - Universidad de Buenos Aires
República Argentina

La investigación y la enseñanza de la escritura en las disciplinas son emprendimientos que solo recientemente han asumido las universidades argentinas. La mayoría de las investigaciones relacionadas solían enfocar las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad. Por el contrario, el presente estudio surgió de la relevancia para nuestro contexto de las contribuciones estadounidenses del movimiento “escribir a través del currículo” (WAC, por sus siglas en inglés) (Bazerman *et al.*, 2005; Nelson, 2001; Russell, 1990) y “escribir a través del currículo” (WID, por sus siglas en inglés), (Hortshoj, 2001; Monroe, 2003), así como de las investigaciones británicas (Lea & Street, 1998, Lillies, 1999) y australianas (Chanock, 2004; Vardi, 2000) sobre “alfabetizaciones académicas”. Tanto WAC como WID promueven incluir la escritura en la enseñanza universitaria para favorecer el aprendizaje, mientras que los estudios sobre alfabetizaciones académicas dirigen su atención a las relaciones de poder institucionales entre lo que profesores y estudiantes hacen, piensan y esperan con respecto a las tareas de escritura. Una adicional y congruente raíz teórica para el presente trabajo es el enfoque argentino constructivista sobre “didáctica de las prácticas del lenguaje” (Ferreiro, 2004; Lerner, 2003; Nemirovsky, 1999).

Contexto de la investigación

Argentina tiene 39 universidades públicas y 43 privadas, con 1.304.000 y 279.000 estudiantes respectivamente (en un país con una población de 39 millones). Varían considerablemente en tamaño, desde 358.000 estudiantes en la Universidad de Buenos Aires a menos de 1.500 en las instituciones más pequeñas y recientes (Anuario, 2007). La tasa bruta de escolarización de educación superior en Argentina era de 68.6 % en 2006 (Anuario, 2007). Aunque esta tasa es la más alta en Latinoamérica, se considera que el sistema terciario en Argentina es cada vez más ineficiente. Las estimaciones indican que la tasa de abandono de los estudiantes de primer año es aproximadamente del 50 % y que solo el 20 % de los estudiantes universitarios finalmente se gradúa (Marquís y Toribio, 2007).

Las universidades públicas, a las que asiste el 82 % de la población universitaria, tienden a ser las más prestigiosas. Los estudios son completamente gratuitos y la mayoría de los departamentos no requieren un examen de admisión desde 1983, año de la recuperación de la democracia. Aunque esta tradición de apertura de la educación superior pública ha favorecido el acceso de muchos estudiantes de clase trabajadora, también es cierto que esta política de ingreso irrestricto no garantiza el progreso en sus estudios ni la graduación. Son escasas otras políticas para favorecen la inclusión social, como ayuda financiera, programas de orientación o servicios de apoyo al estudiante. La mayoría del plantel docente está compuesto por auxiliares docentes a tiempo parcial mal remunerados; tienden a ser infrecuentes los programas de formación en servicio o desarrollo profesional de los docentes universitarios.

En las ciencias sociales y humanidades, es habitual que se demande leer y escribir, aunque no se enseña explícitamente cómo hacerlo. Se solicita que los estudiantes lean diversas fuentes y respondan preguntas de examen, o que fuera de clase escriban monografías (tipo de texto poco

* Este capítulo está incluido en Bazerman, CH.; R. Krut; K. Lunsford; S. Macleod; S. Null; P. Rogers & A. Stansell. (2010). *Traditions of writing research*. New York, Routledge. Traducción de Elisa Cadario y Alicia Vázquez (UNRC), autorizada y supervisada por la autora.

definido), una o dos veces en el semestre para ser evaluados. Las clases difieren en tamaño, pudiendo albergar a 50 estudiantes y aún más en los trabajos prácticos (y 300 en las clases magistrales). No existen “centros de escritura”, “tutores de escritura”, “programas WAC o WID” al estilo de las universidades estadounidenses, ni “unidades de enseñanza y aprendizaje”, “asesorías para el desarrollo de habilidades de lenguaje y académicas” al estilo australiano. Los profesores se quejan de que “los estudiantes no saben escribir, no comprenden lo que leen, no leen”. Cada año los problemas de lectura y escritura aparecen en los titulares de los diarios.

Mi investigación previa

Tres etapas de investigación parcialmente superpuestas derivaron en el presente estudio. La primera consideró la escritura académica como una habilidad cognitiva e investigó, a través del análisis de borradores, como los estudiantes revisaban sus textos durante la situación de examen. La segunda etapa surgió de la diferencia encontrada al comparar las revisiones de estos estudiantes y aquellas de estudiantes franceses y norteamericanos reportadas en la literatura que inspiró mi estudio (Hayes & Flower, 1986; Piolat, Roussey, Fleury, 1994). Después de muchos análisis, comprendí que tal diferencia no era cognitiva sino cultural, y la atribuí a las disimilitudes entre países respecto de las experiencias de enseñanza de la escritura. Esto motivó un estudio comparativo en el que “descubrí” realidades desconocidas dentro de la literatura latinoamericana, tales como las unidades de enseñanza-aprendizaje y los programas de desarrollo docente australianos, los centros de escritura, y las “materias de escritura intensiva” (Carlino, 2005b) norteamericanos, así como las contribuciones de las corrientes WAC, WID y alfabetizaciones académicas. La tercera línea de trabajo desarrolló una investigación en la acción durante 6 años, que puso a prueba varias tareas de lectura y escritura en asignaturas de psicología y educación a los fines de incrementar la participación de los alumnos en clase e incrementar su actividad cognitiva sobre los objetos de estudio. Los resultados de estas dos últimas líneas de investigación fueron publicados con el objetivo de promover la necesidad de apoyar la lectura y la escritura en todas las asignaturas universitarias (Carlino, 2005a; Carlino 2005b). Sin embargo, para argumentar a favor de esta tesis, se necesitaban más datos; la investigación presentada en este capítulo pretende aportarlos.

El estudio

Preguntas de la investigación y método

¿Cuáles son las perspectivas de estudiantes y docentes acerca de las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en materias de las ciencias sociales? ¿Cómo devuelven (comentan) los docentes los escritos de sus alumnos? Con el objetivo de responder estas preguntas, un equipo de cuatro investigadores y yo comenzamos un estudio cualitativo financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (1). El estudio, hasta el momento, ha involucrado diez asignaturas de ciencias sociales en tres universidades públicas a través de dos grupos focales con 45 estudiantes del primer curso, luego del cual individualmente respondieron en forma escrita a las consignas ¿Cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales en la universidad? y ¿Qué encuentras de novedoso en ellas, respecto de la escuela secundaria? Además, se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a 15 docentes y 21 alumnos (Ver apéndice A). Un recurso original, que resultó de gran utilidad al final de algunas entrevistas, fue ofrecer al entrevistado un conjunto de tarjetas con descripciones de clases hipotéticas, que mostraban diferentes tareas de “escribir para aprender” y de “aprender a escribir”. Se preguntó a los docentes y alumnos si las tareas eran similares o no a las que realizaban en sus clases, si las encontraban útiles, y por qué. Alternativamente, en otras entrevistas, les solicitamos que nos mostraran un examen ya evaluado e indagamos acerca de los significados que otorgaban a los comentarios escritos por el docente en el texto de los alumnos. Adicionalmente, examinamos programas de las asignaturas, buscando información acerca de los requerimientos de lectura y escritura para cada materia.

Inspirados por el diseño de investigación de Lea y Street (1998), no buscamos una muestra representativa de todo el universo sino un corpus de perspectivas en el cual explorar y delimitar nuestras hipótesis iniciales acerca de las experiencias institucionales que nos rodeaban. Nuestro objetivo fue aprehender y objetivar las prácticas cotidianas que resultan transparentes, naturales y hasta necesarias, para volverlas observables a sus actores y a las autoridades. El fin último de nuestro estudio fue abrirlas a la crítica.

Resultados

Lectura y escritura son prácticas omnipresentes en las asignaturas de ciencias sociales pero tienden a pasar inadvertidas: no se explicitan en los programas ni son suficientemente guiadas por los docentes. Por el contrario, se dan por sentadas. Las percepciones de los docentes y alumnos entrevistados revelan que:

I.- Las prácticas de lectura y escritura universitarias son novedosas y suponen un desafío para los alumnos porque difieren notablemente de los modos de leer y escribir requeridos en la escuela secundaria.

II.- A pesar de ello, los docentes universitarios a cargo de las diferentes materias no explicitan sus expectativas en relación con la lectura y escritura: la orientación es escasa y la retroalimentación, mínima.

III.- La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados opinan que la lectura y escritura no deben ser objeto de enseñanza en las asignaturas.

IV.- En una pequeña proporción de entrevistados encontramos una contradicción: aunque expresan que en la universidad no es apropiado enseñar a leer y a escribir, a la vez algunos docentes se ocupan de acompañar la lectura y escritura de sus alumnos sin reconocer que esto les ayuda a seguir aprendiendo a leer y a escribir.

V.- Algunos de los entrevistados atribuyen a limitaciones institucionales el hecho de que los docentes no se ocupen de la lectura y escritura de sus alumnos.

VI.- Mientras que las limitaciones institucionales deben ser tenidas en cuenta, los tenaces supuestos mencionados en III también dificultan que los profesores se ocupen de cómo se lee y se escribe en sus materias.

Cito a continuación fragmentos de las entrevistas para ilustrar nuestros resultados.

I.-

Leer y escribir en la universidad implica un reto para los estudiantes porque es muy diferente a cómo refieren que se lo hace en la escuela secundaria. Manifiestan que las tareas de lectura y escritura en la escuela secundaria sólo requieren localizar en los textos cierta información según las preguntas de un cuestionario, y transcribir literalmente partes del texto. En la universidad, por el contrario, el estudiante debe hacer inferencias acerca del texto como un todo y en relación con otros textos:

ESTUDIANTE: ...en el secundario no te dicen "leé", te dicen "contestá preguntas". Te dan un cuestionario y te dicen "contestálo".

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo lo hacés

ESTUDIANTE: ¡La típica del cuestionario! Y es muy pavote: a ver... esta pregunta estaaaá, acá. (señala)

ENTREVISTADOR: ¿Y en la facultad?

ESTUDIANTE: Y en la facultad no, se supone que tenés que leer.

(Estudiante, CBC, Sociología de la Educación)

“Lo que me pierde es que las deducciones que uno pueda sacar, extraer, no están escritas en ningún lugar [...] Entonces, a veces me resulta difícil saber si está bien.”

(Estudiante, 1° año, Psicología)

En la universidad, las tareas de escritura a partir de fuentes enfrentan al alumno con una nueva manera de leer, que les requiere comparar diferentes puntos de vista acerca del mismo tema y tomar en cuenta las relaciones existentes entre los puntos de vista de los diferentes autores. No existen verdades absolutas, hechos para repetir como en la escuela secundaria, sino diferentes posturas y argumentos para cada tema:

“[Una pregunta que dio el docente en clase] decía, «¿qué cosas le agrega Althusser a Marx?» Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé.”

(Estudiante, CBC, Educación)

Los docentes coinciden en que los alumnos “se pierden” cuando leen textos universitarios. Lo que ellos desconocen es que en la escuela secundaria los estudiantes estaban habituados a leer en forma superficial para cumplimentar las tareas requeridas y que probablemente en la universidad intentan leer pero, al no comprender, muchos abandonan la lectura:

“Hay muchas dificultades para ver qué es lo importante del texto, sobre todo que les cuesta mucho relevar qué es lo importante del texto para el programa”.

(Auxiliar docente de Sociología, CBC).

ENTREVISTADOR: ¿Qué hacen los estudiantes cuando leen?

PROFESOR: Nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen.

(Profesor Titular de Sociología, CBC)

II.-

Aunque los “problemas de los alumnos” se reconocen esto no implica que sus necesidades educativas sean tenidas en cuenta. Por el contrario, los docentes no se ocupan de que los alumnos desarrollen sus formas de leer y escribir en sus disciplinas. Tampoco incluyen en sus clases a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje conceptual. Las expectativas (lo que el docente espera del alumno respecto a cómo analizar o producir un texto) no se hacen explícitas: raramente se proveen lineamientos para leer o escribir, y la retroalimentación es escasa.

ENTREVISTADOR: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

PROFESOR: No, (...) ¡darles una guía de lectura!, no, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan “esto no se entie-de, ¿me lo explicás?”

(Auxiliar docente de 1° año, Psicología)

“En las materias te piden que [el texto] esté bien organizado, que se entienda, pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada [sobre cómo lograrlo]. [...] [Los profesores] no te dicen cómo incluir citas textuales ni referencias bibliográficas; se supone que lo sabés o que lo vas a averiguar por ahí.”

(Estudiante de 1er año, Artes)

La escritura es mayormente requerida a los fines de la evaluación pero no es considerada una herramienta de aprendizaje. Esto se hace evidente en la escasez de orientación y retroalimentación que los estudiantes reciben. Estas dos situaciones se consideran “normales”, aunque algunos estudiantes se quejan porque perciben que pierden valiosas oportunidades de aprendizaje:

“En general, siempre el examen entero es un visto y la nota; es muy raro que el profesor se encargue de guiarte por la corrección [...] Lo que hacen es subrayar lo que está mal [...] y vos sabés que está mal, pero no sabés si está de más, si es al revés, o qué.”

(Estudiante de 3er año, Abogacía)

“Comentarios no recibimos muchos... pero sí esas notas marginales «incompleto» o «faltan conceptos», esas sí. No especifican, claro...”

(Estudiante de 2do año, Trabajo Social)

Este tipo de correcciones ambiguas e inespecíficas (intercambiables de un examen a otro), sirven más para justificar la nota (Hjortshoj, 1996; Mosher, 1997; Sommers, 1982) que para ayudar al alumno a elaborar significados, o comprender sus errores para poder superarlos. En la cita previa el “claro” evidencia que esta clase de correcciones constituyen una práctica frecuente e instituida. A pesar de esta experiencia habitual, las palabras y la entonación que utilizan los alumnos al referirse a ella critican sutilmente lo que perciben como una falta de dedicación del profesor:

“¡Ese ni lo tildó! O sea, no sabíamos si lo había corregido o no lo había corregido, si lo había mirado o no lo había mirado.”

(Estudiante, Psicología)

“Este es el [único profesor] que aclara cada punto [cada pregunta] cuánto vale, por eso lo traje, porque aclara la puntuación. Pero no tiene nada. No tiene nada escrito.” [El parcial no presenta ninguna corrección. Su calificación es nueve, que consiste en sumar los puntos parciales de cada pregunta respondida].

(Estudiante de 4to año, Psicopedagogía)

Además de las entrevistas, examinamos un corpus de programas de materias de Ciencias Sociales. Estos generalmente contienen una lista con los temas disciplinarios a cubrir acompañados por la bibliografía, los objetivos del curso y ocasionalmente la metodología que el docente implementará en sus clases. También especifican el número de trabajos prácticos a realizar como evaluación. La mayoría de los programas no mencionan la producción o análisis de textos en absoluto. De todos modos, la escritura está implícita en las tareas de evaluación y la lectura, en la palabra “Bibliografía” que precede al listado correspondiente. Un ejemplo raro de un programa en el cual la tarea de escritura se explicita sólo dice: “El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual, escrito, presencial [...] y un trabajo de síntesis conceptual, escrito, individual, domiciliario.” (Programa de cátedra, Psicología).

III.-

La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados piensan que la lectura y escritura disciplinares no deben ser objeto de instrucción en la universidad. Algunos supuestos basados en el “sentido común” parecen justificar esta afirmación.

El primero de ellos ve a la lectura como la extracción de significados “dados” en un texto. Esta sería la razón por la que no hay, aparentemente, necesidad de ocuparse de la lectura. Se presupone que los estudiantes ya tienen desarrollada esta habilidad general. Por el contrario, si se considerara a la lectura como el proceso de co-construir significados a partir de la interacción entre el texto, y los propósitos y el conocimiento disciplinares del lector, los docentes podrían explicitar

estos últimos, ya que no son familiares para los estudiantes. Del mismo modo, la escritura aparece como un medio de comunicación superficial para transmitir ideas preexistentes y no como una manera de elaborar significados sustanciales relevantes a un campo de estudio. Desde este supuesto, ocuparse de la escritura implicaría centrarse en la gramática y la ortografía, y corregir errores, porque la escritura se concibe como “un producto textual más que un proceso intelectual” (Carter, Miller & Penrose, 1998). Dentro de marco, no parecería necesario seguir aprendiendo a leer y a escribir en la universidad porque ambas actividades se consideran la prolongación de habilidades generalizables previamente “aprendidas fuera de una matriz disciplinar” (Russell, 1990). Por estas razones, algunos docentes como el que se cita a continuación explicaron que no consideraban que debían ocuparse de la lectura y escritura como parte de su trabajo:

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir [en tu materia]?

DOCENTE: ¡No!

E: ¿Por qué?

D: Porque tengo que enseñarles la materia....ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria [...]

E: ¿Y vos cómo pensás que ellos pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

D: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E: ¿Y de donde lo podrían saber?

D: [Ríe] Muy buena pregunta... de las materias anteriores, porque [esta materia] es de segundo... Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura... con gente especializada... de Letras".

(Auxiliar docente, 2° año, Relaciones Laborales)

Es interesante ver cómo este docente cambia sus ideas durante el transcurso de la entrevista. Primero afirma que no está dentro de sus obligaciones ocuparse de la escritura de sus alumnos porque asume que eso debería haber sido aprendido en el nivel educativo previo. Luego, el entrevistador le recuerda otra parte de la entrevista en la cual el docente había especificado las características de lo que él consideraba un buen texto *para su materia*. En ese momento, el docente se ríe porque de repente se da cuenta de que nunca nadie ha enseñado eso a sus alumnos. En consecuencia, reconoce que los alumnos tienen algunas necesidades educativas de las cuales él no se puede ocupar y sugiere que deberían hacerlo otros espacios curriculares, con docentes especializados.

El segundo supuesto invocado para no ocuparse de la lectura y escritura de los alumnos considera que los estudiantes son o deberían ser autónomos (Chanock, 2001). Ser adulto se equipara con ser experto, a través de una ecuación en la cual -en virtud del primer supuesto- la edad garantiza haber desarrollado previamente las habilidades de lectura y escritura, consideradas transferibles:

“Como creo que son alumnos universitarios, son responsables de lo que quieren decidir hacer [...] No los oriento, porque entiendo que son universitarios y ellos mismos tienen que decidir qué es lo que quieren y qué es lo que no quieren. [...] Yo los dejo, porque para mí es interesante que ellos hagan ese recorrido [lector] y que ellos decidan.”

(Auxiliar docente, 1° año, Psicología)

Incluso los estudiantes asumen que son lo suficientemente mayores para leer autónomamente sin necesidad de recibir orientación:

“El docente va y explica, [...] te dice: “lean estos textos” y ya está, depende de cada uno. [Los alumnos universitarios] como que ya son más grandes y es algo que depende de ellos”.

(Estudiante, 1er año, Artes)

Un tercer supuesto subyace a la afirmación de que no está dentro de las funciones del docente hacerse cargo de la lectura y escritura. Tanto los profesores como los alumnos sostienen un modelo restringido acerca de la enseñanza y de su objeto. Enseñar en las ciencias sociales se concibe en términos de que el profesor exponga y explique conceptos. Consecuentemente, no se considera que el rol del docente incluya andamiar (guiar y retroalimentar) nuevas prácticas para que, progresivamente, el alumno las aprenda. El aprendizaje se concibe como la internalización pasiva de significados preformados y no como la actividad de asumir riesgos al participar en tareas de lectura y escritura desafiantes.

Esto también implica que usualmente se considera que el objeto de enseñanza consiste en una pieza de información o en un conjunto de conocimientos declarativos. En cambio, no se tiene en cuenta como parte del saber que debe ser enseñado al conocimiento tácito o procedimental, como el involucrado en las prácticas letradas de una disciplina, que resultan poco familiares para los alumnos. Del mismo modo, los estudiantes tienden a esperar que las clases en la universidad se organicen en torno a un docente que comunica información en forma oral mientras los alumnos se limitan a recibirla. Otras dinámicas metodológicas son frecuentemente consideradas una pérdida de tiempo:

[El Entrevistador muestra una tarjeta con el relato de una clase en la cual los estudiantes trabajan en pares con sus borradores]

ESTUDIANTE: Esto de hacer un borrador y trabajarlo con algún compañero, ir corrigiéndolo entre los dos y después con el grupo, eso serviría, sí, aunque sea para discutir acerca del tema en cuestión. Sería bueno, si fueran grupos pequeños, si no fueran 80 en un aula.

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que no se hace porque son muchos?

ESTUDIANTE: Y..., yo creo que en parte sí, porque si fuéramos 20, 10 borradores a corregir [durante la clase], entonces, *¿cuándo damos la clase?*

(Alumna de 2do año de Literatura. Itálicas agregadas)

En la cita previa, la alumna reconoce que es muy difícil en grupos numerosos entrelazar la escritura con la discusión oral y recibir retroalimentación. Pero también deja ver que no considera a esa actividad una clase porque lo que espera es escuchar al profesor.

"Me encantaría trabajar en grupos pequeños con compañeros, digamos dos, tres, y poder sentarnos a discutir un montón de cosas de la facultad... *En clase, en cambio, voy para incorporar conocimientos.* [...] voy a la clase, y voy a tomar mis apuntes y voy a estudiarlos".

(Estudiante de 2do año, Literatura. Itálicas agregadas)

IV.-

Encontramos una aparente contradicción entre lo que declaran hacer en sus clases y lo que dicen pensar algunos entrevistados. Mientras que profesores y estudiantes generalmente sostienen que la enseñanza de la lectura y escritura no es apropiada en la educación superior y no debe ser objeto de enseñanza, a la vez hay algunos profesores que se ocupan de la lectura y escritura de sus alumnos, según aparece a continuación:

"A veces, por ejemplo, hacemos estos pasos previos a la hipótesis, los hacemos oralmente entre todos, lo hacemos oral y después les decimos que en grupos escriban hipótesis y las

lean en voz alta y por ahí que otro grupo las justifique o que otro grupo le pueda hacer preguntas o charlamos por qué está bien o por qué está mal esa hipótesis [...] Ellos traen un escrito de la casa, y lo que hacemos en las clases es eso: leer los escritos de todos, y charlarlos en clase”.

(Auxiliar docente de 2do año; Diseño de Imagen y Sonido)

Los estudiantes valoran mucho recibir este tipo de guía y retroalimentación del docente porque les ayuda a entender lo que se espera de ellos:

ENTREVISTADOR: [¿Da lo mismo recibir comentarios del docente?]

ESTUDIANTE: No, no da lo mismo. Porque [...] si te da la nota sola, pero no te dice en qué te equivocaste, en qué fallaste, o qué pretende... y, vos no podés... bah, es como una guía que te escriban... que te marquen y que te indiquen”.

(Estudiante de 2do año, Trabajo Social)

“Hay materias para las cuales hay guías de lectura, que eso es bastante facilitador, porque uno sabe más a lo que le tiene que dar bola y a lo que no le tiene que dar bola.”

(Estudiante de 1er año, Psicología)

A pesar de que los alumnos aprecian este infrecuente apoyo, afirman que no se trata de instrucción en lectura o escritura. Del mismo modo, el docente que lo ofrece no reconoce que esto ayuda a sus estudiantes a mejorar cómo leen y escriben. Sólo lo ve como una manera de enseñar su materia. Esta contradicción aparente se puede comprender si tenemos en cuenta los supuestos mencionados en III acerca de la naturaleza de la lectura y la escritura, de los estudiantes y del objeto de la enseñanza.

V.-

Preguntamos a docentes y estudiantes por qué creían que la mayoría de los docentes de las disciplinas no se ocupan de la lectura y la escritura en sus materias. Ellos lo atribuyeron a limitaciones institucionales: (a) escasas horas de clase y bajo salario en relación al tiempo que los docentes dedican a su actividad, (b) número excesivo de alumnos por clase, (c) falta de formación de los profesores.

VI.-

A la vez que las limitaciones institucionales deben ser tomadas en cuenta por las autoridades, los supuestos generalizados a los que hicimos referencia en III también impiden que los docentes incluyan la lectura y escritura en sus materias. Estas creencias “*pueden tener fuerza motivacional* porque no sólo etiquetan y describen el mundo sino que además establecen objetivos (conscientes e inconscientes) y despiertan o incluyen deseos” (Strauss, 1992; 3, énfasis original; en Curry, 2002). Sin embargo, pasan desapercibidas porque al conformar el sentido común aparecen naturalizadas.

Discusión

Esta investigación nació del intento de promover un debate local y justificar con datos empíricos la necesidad de ocuparnos de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas en las universidades

argentinas y latinoamericanas. De todos modos, sus raíces teóricas surgidas de contribuciones de América del Norte, Australia y Gran Bretaña alientan un diálogo más amplio. El presente estudio sugiere que las universidades argentinas descuidan la lectura y escritura para aprender las disciplinas en mayor medida que en el mundo de habla inglesa. Algunas ideas generalizadas subyacentes a esta situación tienden a ser similares: Un concepto infundado de escritura y alfabetización (Bogel & Hjørshøj, 1984; Carter, *et al.*, 1998; Creme & Lea, 1998; Lea & Street, 1998; Russel, 1990) y una debatible noción de autonomía de los estudiantes (Chanock, 2001, 2003). Nuestro estudio ofrece una exploración adicional de las creencias predominantes acerca de la naturaleza de la lectura y la enseñanza. Este grupo de supuestos cuestionables, también denominados discursos, (Gee, 1990; Ivanic, 2004) mitos (Creme & Lea, 1998), modelos implícitos, (Lea & Street, 1989), enfoques, (Lillis, 2003) y teorías tácitas (Gee, 1990) “lleva a formas particulares de acción social,... decisiones,...elecciones y omisiones” (Ivanic, 2004: 124). Junto con las limitaciones institucionales reales, impiden que los docentes respondan a las necesidades educativas de sus alumnos, perjudicando en especial a los estudiantes que no provienen de entornos universitarios, para quienes se maximiza la confusión generada por no recibir guía (Lillis, 1990). Nuestros resultados también apoyan el enfoque constructivista de la “didáctica de las prácticas del lenguaje” (Lerner *et al.*, 2003), que propone enseñar (entendido como compartir, hacer explícitas y ayudar a ejercer) las prácticas de lectura y escritura requeridas para participar en la escuela y en la sociedad, en lugar de responsabilizar a los alumnos por lo que aún no saben hacer.

Apéndice A: preguntas básicas de las entrevistas

Estudiantes

1. ¿Cómo *leías* en la escuela secundaria?/ ¿Cómo eran las consignas de lectura que tenías?
2. ¿Cómo lees en la universidad?/ ¿Cómo son las consignas de lectura que tienes ahora?
¿Qué es lo que te parece difícil de leer en la universidad? ¿Puedes dar un ejemplo?
3. ¿Recibes apoyo de los profesores para las tareas de lectura? ¿Cómo? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *escritura*)

1. Cuando entregas un examen, una monografía, etc., ¿Cómo son los comentarios o correcciones escritas por el profesor que lo evalúa? ¿Me puedes mostrar un examen o monografía corregida?
2. (Con el examen o monografía corregida a la vista). ¿Por qué piensas que el profesor puso esta tilde / subrayó / escribió esto? ¿Te resulta útil? ¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo te explicó el profesor lo que debías hacer?

Docentes

1. ¿Cómo *escriben* tus alumnos en la universidad? ¿Qué tareas de escritura les das?
¿Trabajas con ellos en clase? ¿Cómo? ¿Me puedes dar un ejemplo?
2. ¿Qué dificultades para escribir encuentran tus alumnos en la universidad?
3. ¿Les das algún tipo de apoyo para la tarea de escritura?
4. ¿Piensas que ocuparse de la lectura y la escritura de tus alumnos es parte de tu trabajo como docente de una disciplina? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *lectura*)

1. Cuando evalúas los escritos de tus alumnos, ¿cómo es tu *feedback*? ¿Me puedes mostrar una monografía o examen corregidos?
2. (Con el examen o monografía corregidos a la vista). ¿Por qué pusiste esta tilde/ subrayaste / escribiste esto? ¿Piensas que tus alumnos encuentran este tipo de correcciones útiles?
¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo les explicaste a tus alumnos lo que tenían que hacer?

Notas

1. PIP 5178 de CONICET integrado por Graciela Fernández, Viviana Estienne, Emilse Diment y Silvia Di Benedetto.

Referencias

- ANUARIO DE ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA 2006. (2007). Coordinación de Investigaciones e Información Estadística, Ministerio de Educación: Buenos Aires. <http://www.dprofesional.com.ar/mini/anuarios/Anuario-2006.zip> (último acceso 12/07/11)
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. & GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/ (último acceso 12/07/11)
- BOGEL, F. & HJORTSHOJ, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. In F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). New Cork: Norton.
- CARLINO, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168, Madrid. http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm (último acceso 12/07/11)
- CARTER, M., MILLER, C. & PENROSE, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?. Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series*, N° 3, April, North Carolina State University. http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Etcetera/Effective_Comp_Instr.pdf (último acceso 12/07/11)
- CHANOCK, K. (2001). From Mystery to Mastery. *Changing identities: proceedings of the 2001 Australian Language and Academic Skills Conference*, Univeristy of Wollongong. Wollongong, New South Wales, 29-30 November, 2001. <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf> (último acceso 12/07/11)
- CHANOCK, K. (2003). Autonomy and responsibility: same or different? Proceedings of the *Independent Learning Conference 2003*, University of Melbourne, Melbourne, Australia, 13-14 September, 2003. http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chanock.pdf (último acceso 12/07/11)
- CHANOCK, K. (2004). *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*. Milperra: HERDSA
- CREME, PH. & LEA, M. (1998). Student writing: challenging the myths. Proceedings of the 5th Annual Writing Development in Higher Education Conference. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, April 1-2, 1998. <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/wdhe98/cremelea.html> (último acceso 12/07/11)
- CURRY, M. J. (2002). Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches. In M. Graal (Ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning* (pp. 45-61). University of Leicester, U.K.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.

- HAYES, J. & FLOWER, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- HJORTSHOJ, K. (1996). Responding to Student Writing. Knight Writing Program, Cornell University, N.Y.
- HJORTSHOJ, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.
- HOLM-NIELSEN, L., THORN, K., BRUNNER, J. & BALÁN, J. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. In H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila & J. Knight. (eds.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp. 39-69). The World Bank: Washington, DC. http://www.international.ac.uk/resources/Overview_of_HE_in_LAC.pdf (último acceso 12/07/11)
- IVANIC, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-244.
- KAUFMAN, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. IN S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- LEA, M. & STREET, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LILLIS, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 127-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- MARQUÍ, C. & TORIBIO, D. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Centro Interuniversitario de Desarrollo: Santiago de Chile. http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberoamericana_2007.pdf (último acceso 12/07/11)
- MONROE, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, autumn, 4-7.
- MOSHER, J. (1997). Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give. *Teaching with Writing*, 7(1). <http://www.boisestate.edu/wcenter/ww9091.htm> (último acceso 12/07/11)
- NELSON, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. In P. Tynjälä, L. Mason. & K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J-Y. & FLEURY, PH. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*, 108, 39-49.
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, January, 52-73.
- SOMMERS, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- VARDI, I. (2000). What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Proceedings of The Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of

Technology, Brisbane, 5-7 July, 2000.
http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers/VardiPaper.doc (último acceso 12/07/11)