<https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/>



Leer y escribir en el nivel superior

[2007](https://doscencia.wordpress.com/category/2016/2015/2014/2013/2012/2010/2008/2007/)

**Autoras**: Prof. Lidia Dellacasa de Bosco y Prof. Ana Rita Sorisio.

**Introducción**

Reflexionar acerca de la compleja problemática de la lectura y la escritura en el nivel superior supone partir de una situación reiteradamente descripta por los docentes de las diversas disciplinas. La comprensión fragmentaria, más asociada a las prácticas del videoclip que a la lógica del texto expositivo-argumentativo; la carencia de los conocimientos básicos necesarios para acceder a las conceptualizaciones que requieren las materias del profesorado; las prácticas de lectura superficial, que eluden las relecturas y retro-lecturas exigidas por los textos académicos; las dificultades para procesar fuentes múltiples y construir representaciones no unívocas sobre un tema, constituyen sólo algunos de los puntos críticos en ese diagnóstico de situación. Si se suman a tales dificultades los problemas de escritura, la cuestión resulta aún más compleja por las diversas implicancias en el trabajo del aula. Desde otro ángulo del problema, incluso aquellos alumnos que comprenden (o creen comprender) lo que leen, escuchan o producen, no suelen percibir la necesidad de explicar o justificar con precisión lo comprendido; en muchos casos parecen no poseer (o no utilizar, en caso de poseerlos) los medios discursivos apropiados para que su verbalización resulte aceptable en el contexto académico.

Por parte de los docentes, un presupuesto extendido entre la mayoría de ellos: el reconocimiento de la lengua como habilidad instrumental básica -pre-requerida para el desarrollo de los contenidos curriculares-, se asocia a frecuentes quejas por la falta de su dominio en los alumnos. Enunciados como: “No entienden lo que leen”; “no saben expresarse” ejemplifican la alarma ante el déficit lingüístico-comunicativo de los estudiantes; déficit para el cual, desde el nivel superior, suele localizarse la justificación en niveles anteriores, en una regresión que parece cerrar la búsqueda de soluciones y que revierte de manera incapacitante sobre el propio alumno (Constantino, 2000).

Dos evidencias sobresalientes podrían sintetizar este estado de la cuestión en el contexto de un instituto de formación docente:

–      el reconocimiento de la actual crisis de comprensión y producción de textos, entendida especialmente como la dificultad para leer comprensivamente y escribir textos académicos que corresponden a una modalidad de pensamiento formal y abstracto, y la resistencia de los alumnos a prácticas que exigen concentración y esfuerzo sostenido. (Peronard Thierry et al., 1997)

–      la duplicación del problema en el marco de una institución que forma profesores, en tanto los alumnos necesitan de la lectura y la escritura en su función matética y, a la vez, como futuros docentes, precisan apropiarse de modos de construcción del conocimiento y habilidades de comprensión/ producción que deberían trasladar a sus propios alumnos.

**Leer y escribir en contextos de interculturalidad**

El propósito de pensar críticamente el problema que nos ocupa exige situarlo en un marco donde se entrecruzan complejas variables que inciden en los esquemas de pensamiento y acción de los alumnos actuales, y en las representaciones que construyen acerca de la lectura y la escritura.

Desde distintas perspectivas, numerosas investigaciones analizan la complejidad cultural de la sociedad en la que alumnos y profesores de los institutos de formación docente deben desarrollar sus prácticas. Según la especialista en comunicación Daniela Blanco (2006)**,**las instituciones escolares, como otras entidades sociales tradicionales, mantienen acerca de los jóvenes discursos críticos que se sinergian para naturalizar, excluir y en ocasiones, distorsionar la cultura juvenil. La sociedad ha construido en forma simplista una categoría homogénea “joven”, cuando en realidad los jóvenes “*constituyen un universo social cambiante y discontinuo”.*Blanco sostiene que estos colectivos juveniles muestran actualmente una gran capacidad de adaptación ante acontecimientos innovadores. Junto a sus prácticas más o menos irruptivas o disruptivas, hay que considerar su disposición para procesar la información que se difunde por todo el mundo.

En 1990, esta forma de integrar conocimientos de muy diversa índole para producir nuevos significados había sido denominada por J.M. Barbero “*metabolismo acelerado”.*Hoy, esta metáfora orgánica puede ser sustituida -según Blanco- por una metáfora tecnológica visual y auditiva: el videoclip.

*“Estamos ante una heterogeneidad de actores que se constituyen* *en el curso de su* *propia acción, sumado a que la multiplicidad de sentidos propia de la sociedad actual resquebrajó los dispositivos cohesionadores de la vida social. Al decir de Guiddens, esto genera un desanclaje entre las prácticas y el sentido de las**prácticas, provocando un quiebre del sistema/ mundo que erosiona el tejido social y pone en crisis los metarrelatos**dominantes generando una sensación de incertidumbre*.”[[1]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftn1)

A la idea –instalada en los colectivos juveniles- de que la incertidumbre es la única certidumbre, se suma la ruptura de la alianza familia-escuela. Entre una y otra institución aparece un conjunto complejo de dispositivos mediadores, predominantemente, los medios de comunicación. Así como el tiempo y el discurso mediático son discontinuos, fragmentados, sin memoria, la construcción mediática/televisiva del mundo y la de los jóvenes suelen tener más puntos en común que los discursos de la escuela o la política.

La crisis de la familia genera un des-ordenamiento cultural reforzado por la televisión al romper las secuencias ordenadas en el proceso de aprendizaje ligado a la lectura. Al deslocalizar los saberes, la televisión desplaza las fronteras entre **razón**e **imaginación**, **saber**e**información**, **trabajo**y**juego**.

Los jóvenes perciben una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen ya el patrón eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura. Los símbolos histórico-culturales contribuyen menos a la conformación de su identidad que los grandes espectáculos de la industria cultural.

El videoclip rompe con la lógica narrativa. Decir que los jóvenes *piensan en videoclip* -conciben el mundo como una sucesión de imágenes, no necesariamente armónicas y coherentes- es una forma de aludir a los modos condensados de representación y acción de las culturas juveniles.

La circulación social de una multiplicidad de saberes por circuitos no tradicionales constituye hoy uno de los desafíos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Los jóvenes manejan saberes fragmentados, sin un marco teórico que les dé sentido, pero también pueden disponer de variados conocimientos que les brindan las cadenas de televisión en vivo y la transnacionalización de formatos y contenidos.

El tiempo de la escuela -lento, profundo y acumulativo- se enfrenta al tiempo mediático, veloz y fugaz. Ante esta confrontación simbólica, Blanco sostiene que la escuela no debe cambiar sus tiempos sino abrirse a la multiplicidad de escrituras, lenguajes y saberes en los que se producen las decisiones, para estimular sociedades despiertas y cargadas de espíritu crítico.

Para el sociólogo N. García Clanclini (2006), el incremento en la *conectividad a medios interactivos*, iniciada en la niñez, establece una brecha enorme con los maestros y adultos en general, y aun entre distintas generaciones jóvenes. A la vez, aumenta las destrezas para adquirir información y participar en redes de expresión, organización y consumo.

Comprender la interculturalidad como un proceso interno en cada sociedad**,**conocer la cultura de los alumnos -basada en el predominio de imágenes-, pero también atender a la alfabetización avanzada parece constituir hoy la tarea de docentes capaces de *“cruzar* *fronteras”*(Giroux, 1997) y, al mismo tiempo, de enseñar a comprender los textos escritos, a escribir y hablar sobre el conocimiento.

Si aceptamos que los niños y jóvenes forman su capital cultural también fuera de la escuela, y aun en espacios propios, relativamente autónomos**,**las instituciones educativas no pueden ya concebirse como único lugar legítimo para transmitir un capital simbólico preestablecido. Deben ser, más bien, *un lugar de intersección*entre los diversos caudales de saberes, experiencias y modosde adquirirlas que se hallan en las bibliotecas, en Internet, en los centros comerciales, en las pantallas espectaculares y domésticas.

Uno de los mayores desafíos de la educación actual es cómo reformular el currículo que debe estudiarse, asumiendo que el desarrollo social es, en palabras de J.M. Barbero (2002), una articulación de *“la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria de las mayorías,* *la lectoescritura y la oralidad secundaria ”*que teje y organiza la *“visualidad electrónica”*.

Canclini se pregunta cómo resituar la fragmentación desjerarquizada de diversos lenguajes y saberes que el alumno recibe diariamente fuera de la escuela, en una gramática de comprensión que no reduzca la potencialidad representativa y expresiva de las imágenes y los sonidos a la lógica letrada.  Entonces propone:

“*En la medida en que la escuela logre trabajar con esta variedad de formas cognitivas y representacionales podrá ser una escena que vuelva aptas a las personas no sólo para leer libros y diarios, sino también para la comunicación televisiva, los videos, la publicidad y las redes digitales. De este  modo, la escolarización, además de capacitar para el trabajo, y sobre todo para trabajos aún referidos a la cultura letrada, formará  ciudadanos y consumidores.”*[***[2]***](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftn2)

La tarea es repensar la articulación necesaria de los nuevos modos de escritura, lectura y disfrute audiovisual propiciados por la comunicación electrónica y los medios masivos, con lo que los libros han venido representando como soportes y vías de la densidad histórica, la argumentación y la cultura democrática.

Para García Canclini, las instituciones educativas deben redefinir su papel estratégico ofreciendo, más que un saber preestablecido, aquello que el mercado y el predominio de la cultura audiovisual no están dando y quizá no pueden ofrecer: una organización significativa de las experiencias sensibles proliferantes y dispersas en la vida social, un entrenamiento para razonar su sentido, modos de concebir democráticamente las diferencias y desigualdades interculturales.

Estas miradas sobre el problema que nos ocupa se insertan en un mundo signado por procesos deglobalización  y reterritorialización(Gurevich, 2006), dondelos flujos en red[[3]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftn3)articulan regiones y lugares en diversas escalas (local, nacional y global).  En estos territorios ya no existe una *identidad esencial* sino *identidades en construcción*, *en tensión, en conflicto*.

Estos procesos -marcados por desigualdades y polaridades extremas- generan la diversidad cultural de las sociedades y una pluralidad de culturas juveniles que los IFD no pueden desconocer. Resulta imprescindible situarse frente a los múltiples perfiles de alumnos que serán a su vez, en el futuro, profesores de niños y adolescentes pertenecientes a múltiples culturas. En este contexto, la simplificación o la homogenización del colectivo jóvenes conlleva la desestimación de los reales destinatarios de la tarea docente.

Se impone pues, a los formadores de formadores, la necesidad de una lectura crítica de los contextos de interculturalidad en los que participan los estudiantes y de los rasgos que en esos marcos se generan. La matriz de conocimientos estereotipados que produce la televisión, el pensamiento en imágenes y el vértigo de los juegos en red, la instantaneidad de las formas de lectura y escritura fragmentarias asociadas al chat, el correo electrónico y los mensajes de texto son, entre otras, características culturales que los docentes precisan analizar críticamente a la hora de concebir **planes estratégicos de alfabetización académica** insertos en **proyectos de alfabetización integral y continua**.

**Un enfoque de la lectura y la escritura en el nivel superior: leer y escribir para aprender y comunicar el conocimiento**

Las dificultades que los docentes perciben en los estudiantes de nivel superior están muy relacionadas con la creencia de que los alumnos deberían ingresar a dicho nivel sabiendo realizar el tipo de lectura, escritura y estudio que se requiere en ese contexto académico.

Paula Carlino (2002) sostiene que el razonamiento parte de un supuesto erróneo. Se considera que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de un modo específico con cada disciplina. Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada campo de conocimientos es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan que la lectura y la escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasiones de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia.

Trabajar con los discursos específicos de las diversas disciplinas en el espacio de la clase no supone para el alumno operar solamente con los datos del texto, sino que le exige, como lector, una participación consciente e intencionada que le permita reflexionar sobre sus procesos cognitivos, aumentar su autorregulación y, en definitiva, aprender a aprender. Comprensión y metacomprensión resultan así fuertemente potenciadas, en tanto develar el conocimiento de las propias actividades intelectuales implica un dominio mayor de los procesos de pensamiento.

Leer y escribir se convierten de este modo en herramientas para construir conocimientos, en tanto la eficacia en el abordaje y tratamiento de la información textual forma parte de los logros requeridos para la inserción social y profesional del sujeto culturalizado. Si se tiene en cuenta, además, que la enseñanza es una actividad discursiva y, como tal, incide en la cognición, la necesidad de favorecer en los alumnos el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual a través de prácticas de lectura y escritura académicas aparece doblemente justificada en el ámbito de una institución que forma formadores.

El carácter de resolución de problemas inherente a estas prácticas exige al profesor suscitar problemas de lectura y escritura y didactizarlos, para poner en marcha dispositivos que admitan la pluralidad de hipótesis, promuevan el debate y el trabajo sobre la construcción/verbalización del sentido. Desde esta perspectiva, se advierte la incidencia que la formación del estudiante como lector/ productor activo tendrá sobre su desempeño futuro como formador de otros alumnos.

Que la lectura y la escritura en el nivel superior constituyan una compleja problemática de difícil resolución no se debe sólo a que los estudiantes no hayan aprendido correctamente estas prácticas en los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender modos de trabajo intelectual que no son meras prolongaciones de los que los alumnos deberían haber desarrollado previamente. Se trata de nuevas formas discursivas que requieren ser enseñadas, de modos diversos de producir y comunicar el conocimiento de acuerdo con las particularidades de cada disciplina; de una negociación de nuevos significados en un ámbito que se identifica por sus propios códigos, sus peculiares *culturas*escritas.

La centralidad de la lectura de textos académicos en el nivel superior pone hoy a los jóvenes -acostumbrados a otras formas de leer y procesar los datos de la realidad- frente un desafío que puede convertirse en barrera infranqueable si los docentes no asumen la enseñanza explícita de esta práctica. Para salvar las dificultades de intelección que ese tipo de textos plantea a los estudiantes se hace necesario acompañarlos en el proceso de lectura, promoviendo gradualmente el paso de la hétero a la autorregulación lectora.

Asimismo, la potencialidad de la escritura como herramienta para explorar ideas, exponer conocimientos, poner a prueba la propia comprensión y reformular lo que se suponía aprendido, requiere la atención de los profesores en el espacio de cada materia, a través de propuestas en las que los contenidos específicos puedan ser enseñados y aprendidos conjuntamente con los procesos y prácticas discursivas que permiten vehiculizarlos.

El concepto de ***alfabetización académica*** refiere al *“conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”*(Carlino, 2006). De esta manera, al apuntar a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior, el concepto pone de manifiesto dos cuestiones nucleares en la problemática que estamos analizando:

-que los modos de leer y escribir, de seleccionar, producir y comunicar conocimientos no son iguales en todos los espacios;

-que aprender a comprender y producir textos no es una tarea concluida en el nivel medio, en tanto se trata de competencias cuyo desarrollo requiere continuidad frente a nuevos contextos en los que se plantean nuevos y diversos temas, propósitos, destinatarios y clases de discursos.

Las experiencias que reseñamos a continuación se sustentan en este enfoque de la lectura y la escritura académicas y responden al propósito de instalar la problemática descripta en el ámbito de un instituto de nivel superior.

**Representaciones de la lectura y la escritura en ingresantes al nivel superior**

Numerosas investigaciones han demostrado que ciertas representaciones sociales dominantes de la lectura y la escritura inciden negativamente en las prácticas académicas desarrolladas en el nivel superior. Las ideas que sostienen los alumnos acerca de qué es leer y escribir y cómo deben hacerlo no siempre resultan adecuadas ni productivas para el tipo de lectura o escritura que deben encarar en una situación específica (Arnoux y otros, 2003).

Consideramos que indagar en esas representaciones puede aportar al profesor información útil para abordar la compleja problemática de estas prácticas en el ingreso al nivel superior. Por ello, en el **segundo cuatrimestre del** **año 2004** se implementó en el ISP Nº 2 una consulta a alumnos de 1er año, con el propósito de conocer sus percepciones acerca de la comprensión y producción de textos y de las estrategias que habían sido utilizadas en el módulo de ingreso.

Las respuestas de los estudiantes mostraron una recurrente preocupación por cuestiones relacionadas con la **lectura en el nivel superior**. Muchos ingresantes establecieron **vinculaciones entre la necesidad de encarar satisfactoriamente el estudio y la comprensión de textos**. El recuerdo de estrategias de lectura mostradas y utilizadas durante el curso propedéutico y el reconocimiento de su uso en distintas situaciones de aprendizaje confirmaron esta primera apreciación.

Las justificaciones de los alumnos focalizaban diversos aspectos: la importancia y las utilidades concretas de la lectura (y en algunos casos, la escritura) para un estudiante de nivel superior; las relaciones entre lenguaje y razonamiento, estrategias de lectura y aprendizaje. Se explicitaban también preocupaciones metacognitivas en algunas respuestas que referían directamente al aprender a estudiar, a saber, qué estrategias utilizar para ello y a la posibilidad de controlar/ corregir prácticas inadecuadas o ineficaces.

Junto a la respuesta positiva de la mayoría de los estudiantes consultados, acerca de la importancia de la comprensión lectora en este nivel, otro dato a tener en cuenta fue la evidencia de una representación fuertemente arraigada en un grupo considerable de alumnos: *la lectura es necesaria solamente para estudiar materias denominadas “humanísticas” y “pedagógicas”*. Este pensamiento implicaba desconocer la función del lenguaje en el desarrollo de las explicaciones, fundamentaciones y razonamientos característicos del ámbito académico y la utilidad de la lectura como instrumento de aprendizaje y estudio en cualquier campo de conocimientos. Las funciones cognitivas y discursivas de la lectura y de la escritura en este contexto estaban ausentes (o aparecían relegadas) en tales respuestas.

Otras respuestas ponían en evidencia el carácter accesorio atribuido por los alumnos a la lectura y la escritura en el contexto específico de la carrera elegida. En esas justificaciones quedaba implícita la idea de se trataba de prácticas necesarias en ciertos profesorados, pero no en aquéllos que -según estos alumnos- no utilizan el lenguaje de manera central (por ej.: Profesorado en Matemática).

Las justificaciones de estas respuestas negativas constituyen un indicador a analizar en relación con la concepción de lectura que revelan. La utilidad de esta práctica como herramienta de aprendizaje y sus funciones sociales para cualquier profesional (y de manera especial, para un docente) parecían ausentes de las representaciones de esos alumnos.

Menos evidentes resultaban para los ingresantes las **relaciones entre los estudios** **superiores y la** **escritura**. La cantidad de respuestas que mencionaban esta práctica fue considerablemente menor que las que incluían argumentos referidos a la lectura. Podía inferirse que para muchos alumnos la escritura no constituía una herramienta ligada a la comprensión, al estudio y a los aprendizajes en todas las áreas del conocimiento. Si bien en la mayoría de las carreras lograban recordar la variedad de trabajos de escritura elaborados durante el propedéutico, el listado de las prácticas realizadas en las distintas asignaturas mostraba la persistencia de una concepción de escritura ligada predominantemente a la actividad de **copia o transcripción de ideas en tareas de resumen**. Además, aun en ciertas carreras consideradas “humanísticas”, muchos alumnos no contestaron la pregunta referida a los trabajos de escritura elaborados en las materias de 1er año.

Los datos de esta consulta también parecían mostrar que el metaconocimiento lector era escaso en muchos estudiantes. Cuando debían explicitar sus dificultades de lectura, las respuestas se limitaban a enunciados generales del tipo: *“problemas con la interpretación de* *textos”*. En lo que respecta a la escritura, se reiteraba la misma limitación: prácticamente estaban ausentes las reflexiones acerca de las funciones de la escritura académica y las dificultades que encontraban en esas prácticas. Esta información requiere ser relacionada con el hecho de que la escritura no parecía cumplir un rol importante en sus tareas de estudio.

La consulta realizada a **comienzos de 2006** mostró una reiteración de la situación descripta en cuanto a la recurrente preocupación de los alumnos de 1er año por cuestiones relacionadas con **la lectura en el nivel superior**. La mayoría de los ingresantes estableció vinculaciones entre la posibilidad de abordar satisfactoriamente el estudio y la comprensión de textos. Las justificaciones focalizaron los siguientes argumentos:

-la necesidad de mejorar la comprensión y/o producción de textos; aprender a manejar textos complejos, con lenguaje específico;

-la función de la lectura y la escritura como herramientas de estudio en el nivel superior;

-las falencias de comprensión y producción textual con las que se egresa del nivel medio; la necesidad de corregir/ ampliar/ afianzar conocimientos y prácticas previas.

Numerosas respuestas (por ej.: *“ejercitar la lectura”*) presentaban un nivel de generalidad que no permitía deducir si realmente los alumnos percibían la utilidad efectiva de estas prácticas en el contexto académico al cual ingresaban.

Fueron muy escasas las respuestas en las que apareció mencionada explícitamente la importancia de la lectura y la escritura como actividades relevantes en las futuras prácticas docentes.

La creencia de que la lectura y la escritura son necesarias sólo en las materias pedagógicas, porque éstas *“incluyen redacción de textos y* *escritura”*,persistía en diversas respuestas. En otras estaba implícito el supuesto de la lectura y la escritura son competencias ya desarrolladas y prácticas que los estudiantes deben resolver de manera autónoma al ingresar al nivel superior, por lo que cada alumno debería hacerse responsable de estos modos de trabajo intelectual sin necesidad de profundizar su aprendizaje.

**Las decisiones frente al problema: relato de una experiencia institucional.**

Enfrentar la complejidad del problema desde un **enfoque de la lectura y escritura como** **herramientas en formación**, necesarias para el aprendizaje, y **contenidos** que deben enseñarse en tanto prácticas discursivas disciplinares, implica asumir su didáctica en todas las asignaturas del nivel superior. Coincidimos con Carlino (2002) en que *“la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia”.*[***[4]***](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftn4)

Desde esta postura, aparece como una evidencia que la tarea realizada en un taller de lectura y escritura o en un curso de ingreso, por muy intensivos que sean, resultan insuficientes. Los alumnos necesitan mucho más que apropiarse de un conjunto de técnicas de comprensión y estudio, en tanto se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a una comunidad académica, con sus propios modos de leer, escribir y comunicar el conocimiento. Por ello, consideramos necesario propiciar desde el ingreso una reflexión sobre la lectura y la escritura que hallara continuidad en el ámbito del aula. Se trataba de reformular el propedéutico tanto en sus propósitos como en su producción, para generar un espacio abierto cuyas líneas de acción fueran debatidas por los docentes y retomadas en el contexto específico de cada asignatura.

Con estos objetivos, el módulo de **Comprensión y producción de textos** para el curso de ingreso 2004 se concibió en el marco de un proyecto de alfabetización integral y continua, como espacio de discusión y problematización, cuyas propuestas intentaban favorecer un primer acercamiento de los ingresantes a la comunidad académica, a sus modos específicos de pensar y decir las disciplinas. Se buscaba además, abrir la posibilidad de que todos los docentes que intervienen en el acto educativo, más allá o más acá de los contenidos específicos, participaran en la reflexión y el abordaje interdisciplinario del problema.

Consideramos que la iniciación de los alumnos en **la comprensión y producción de textos** **académicos** como **procesos de resolución de problemas**(Bernárdez, 1995) resultaría más motivadora si se realizaba con materiales discursivos afines a las asignaturas que se cursan en cada carrera. A la vez, el trabajo cooperativo de un profesor de lengua con docentes de las especialidades buscaba facilitar a estos últimos el acceso a nuevas metodologías para el abordaje de los textos y favorecer la continuidad en el uso de las estrategias introducidas en el propedéutico.

De acuerdo con estos planteos, a partir del año 2004 se diseñaron **módulos diferenciados de comprensión y** **producción de textos**, atendiendo a la especificidad epistémica de cada disciplina, a sus modos particulares de conocer el objeto de estudio y sus  propios requerimientos discursivos[[5]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftn5).

El proyecto intentaba también promover en los alumnos la reflexión sobre estrategias de comprensión/ producción y operaciones metacognitivas (Viramonte, 2000) que deberían poner en juego en su actuación como estudiantes -y en el futuro, como docentes-, favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en relación con cada área de conocimientos.

En encuentros periódicos, los profesores de las distintas carreras aportaron textos (que respondían tanto a las temáticas como a los modos discursivos más afines con cada ciencia) y actividades para la producción del módulo específico. La discusión de puntos críticos en el desempeño de los alumnos y la selección del material aportado dieron lugar a la elaboración de propuestas de lectura y escritura que fueron analizadas por los docentes de cada especialidad para su aceptación o reformulación.

Esta metodología de trabajo intentó favorecer la participación cooperativa de los profesores en la reflexión sobre el problema y en el abordaje interdisciplinario de las habilidades cognitivas y discursivas. Consideramos que éste fue uno de los aspectos que presentó mayores dificultades, dada la tendencia a concebir a la lectura y la escritura como habilidades ya adquiridas por los alumnos que ingresan al nivel superior o competencias de las que deben encargarse los profesores de Lengua.

El enfoque actual del propedéutico como espacio abierto y flexible, cuyas propuestas requieren continuidad en los modos y procedimientos didácticos del ámbito de la clase en cada materia, persigue la superación de aquel supuesto y el tratamiento del problema desde una perspectiva dialógica e integradora (Parodi Sweis, 1999).

**A modo de conclusión**

Hemos intentado sostener que en el nivel superior -y especialmente en un instituto de formación docente-, la lectura y escritura precisan ser enseñadas y aprendidas en cada asignatura. Si entendemos que una disciplina es “*un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”* (Bogel y Hjortshoj, 1984), deberemos admitir que el aprendizaje de cada materia implica la doble tarea de apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características (Carlino, 2002)

Las experiencias realizadas a partir del curso propedéutico resultaron productivas en tanto han contribuido a problematizar ideas previas y a generar en alumnos y docentes una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual. Al mismo tiempo, confirman la transversalidad de estas prácticas y la necesidad de concebirlas en el marco de un **proyecto estratégico integral y continuo**, que trascienda un curso inicial y se extienda a las diversas materias de cada carrera.

Por último, consideramos que un proyecto de esta índole no debería desconocer la variedad de “*formas cognitivas y representacionales*” que el alumno adquiere fuera de la escuela, en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y las mutaciones propias de complejos procesos de interacción entrediversos saberes, experiencias y modosde adquirirlas y comunicarlas.

**Bibliografía**

Arnoux, E.; M. Di Stefano y C. Pereira(2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

Blanco, D. “Transformaciones culturales e identidades juveniles. Nuevas identidades”. Seminario internacional *“La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.*19 de abril de 2006. Buenos Aires: Universidad de La  Matanza. F. Varela.

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.

Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?”, en: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura,*año 23, núm.1, marzo.

………… (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Constantino, G. (2000). “Cognición, lengua y didáctica. La enseñanza del pensamiento como discurso”, en: Rébola, M. y Stroppa M. (eds.), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua. Rosario: Homo Sapiens.*

Estienne, V. y P. Carlino (2004). “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”, en: *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 4, núm. 3. Universidad de Antioquia, Colombia.

Flower, L. y J. Hayes (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida. Buenos Aires.

García Canclini, N. (2006) “¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación”. Seminario internacional *“La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.* 19 de abril de 2006. Buenos Aires: Universidad de La Matanza. F. Varela.

Giroux, H. (1997) *Cruzando fronteras. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Gurevich, R. (2006) “Transformaciones territoriales contemporáneas”. Seminario internacional *“La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.* 19 de abril de 2006. Buenos Aires: Universidad de La  Matanza. F. Varela.

Martin Barbero, J. (2002) “Medios y culturas en el espacio latinoamericano2, en *Iberoamericana. América Latina -España-Portugal*. Núm. 9, junio. Madrid.

Parodi Sweis, G. (1999) *Discurso, cognición y educación*. Valparaíso: Ed. Universitarias.

Peronard Thierry, M. et al. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de* *clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Viramonte de Ávalos, M. (comp.) (2000) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en* *resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.

[[1]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftnref1) Blanco, D. “Transformaciones culturales e identidades juveniles. Nuevas identidades”. Seminario internacional *“La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.* 2006.

[[2]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftnref2) García Canclini, N. (2006) “¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación”. Seminario internacional *“La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.* 2006. Buenos Aires.

[[3]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftnref3) Red como forma de organización, como modelo organizacional. Hablamos de economía en red, sociedad en red.

[[4]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftnref4) Carlino, P. “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?”, en: *Lectura y vida. 2002.*

[[5]](https://doscencia.wordpress.com/2007/12/03/leery-escribir-en-el-nivel-superior/#_ftnref5) Pensar/ Decir la Matemática; Pensar/ Decir la Biología, Pensar/ Decir la Historia; Pensar / Decir la Ciencia y la Tecnología; Pensar/ Decir la Geografía; Pensar/ Decir las Ciencias de la Educación