

Carlino, Paula **(2005)**. Escribir, leer y aprender en la universidad  
Una introducción a la alfabetización académica

*Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica*  
*ISBN: 9505576536*

---

*Selección de textos tomados de la Introducción*  
*Comité Editorial de Uni-Pluri/Versidad*

### **Preguntas...**

¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos? Responder estas preguntas implica aceptar sus supuestos. Este libro, por el contrario, pondrá en duda algunos de ellos y abordará estas cuestiones desde otro punto de vista. La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que “encontramos” en los alumnos. (...)

### **¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?**

Un primer cometido de esta introducción es aclarar el sentido del libro. Para eso, desenvolveré frente al lector la relación entre los términos que conforman el título de la presente obra. Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a *quién* aprende o no aprende y a *qué* se aprende o no se aprende. Abordo estos problemas a continuación.

### **Primer problema de la enseñanza habitual**

Detengámonos a examinar quién trabaja y, por tanto, quién se forma cuando el profesor expone. En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando

textos y autores diversos para abordar un problema teórico–, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida– es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está movido internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. Biggs (1998) sugiere que gran parte de los alumnos suelen ubicarse en este segundo caso y analiza con ironía que, entonces, nuestras clases meramente expositivas son útiles sólo para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente. (...)

### Segundo problema de la enseñanza habitual

El otro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas<sup>1</sup> y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando preponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académicos y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. (Gottschalk y Hjortshoj, 2004: 21.)

Existe, para ello, otro “modelo” con el que encarar la enseñanza. En éste, los profesores no sólo *dicen* lo que saben sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste.<sup>2</sup> El presente libro se encuadra en este modelo de “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente”.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con lo que desarrollo en el capítulo 4 (apartado “Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores”, punto 6), las “prácticas discursivas” son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos.

<sup>2</sup> Del mismo modo en que Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que escribir “transformando el conocimiento” contiene como una subparte “decir el conocimiento” (véase el capítulo 1), el segundo modelo de enseñanza propuesto aquí no excluye sino que engloba el primero.

## ¿Qué es y qué no es la alfabetización académica?

En este apartado, voy a referirme al subtítulo del libro, aunque el lector dispone del resto de la obra para aclarar este prefacio. El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*.<sup>3</sup> (...)



---

<sup>3</sup> La palabra “alfabetización” es la traducción directa de “literacy”, que también puede entenderse como “cultura escrita”. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español “alfabetización”. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchinsky y Simó (2001), en un libro que promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como “la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla” (p. 159). La definición de estas autoras resulta pertinente a nuestros fines dado que tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de la *alfabetización* en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas.