

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

## **¿PUEDEN LOS UNIVERSITARIOS LEER SOLOS? UN ESTUDIO EXPLORATORIO.**

Paula Carlino\* y Viviana Estienne\*\*.

Cita:

Paula Carlino\* y Viviana Estienne\*\* (2004). *¿PUEDEN LOS UNIVERSITARIOS LEER SOLOS? UN ESTUDIO EXPLORATORIO. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/99>

*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>.*

# 434 - ¿PUEDEN LOS UNIVERSITARIOS LEER SOLOS? UN ESTUDIO EXPLORATORIO

## **Autor/es**

Paula Carlino\* ;Viviana Estienne\*\*

## **Institución que acredita y/o financia la investigación**

\*CONICET y \*\*FLACSO

---

## **Resumen**

Presentamos los resultados de un estudio exploratorio en curso sobre prácticas de lectura en carreras universitarias de las ciencias sociales. Para ello, analizamos extensas entrevistas a tres alumnos ingresantes y a tres de sus docentes, en el contexto de observar sus clases y examinar los programas y bibliografía propuesta. Los estudiantes manifiestan que las formas de lectura en la universidad son distintas de las exigidas en la escuela secundaria, que los textos universitarios contienen información implícita importante, a la que sólo pueden acceder con ayuda de sus docentes. Sin embargo, los profesores escasamente guían la lectura de los alumnos, ya que parten del supuesto de que son adultos y deben poder leer autónomamente. A nuestro juicio, es ésta una creencia cuestionable, ya que se basa en una concepción de madurez que no tiene en cuenta los distintos contextos culturales en los que se lee. Las culturas lectoras universitarias, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas para los ingresantes. Sostenemos que los docentes hemos de tender puentes, a través de ayudas pedagógicas (orientadoras de la lectura) para que los estudiantes logren convertirse en miembros de las comunidades lectoras que conforman las disciplinas que han empezado a estudiar.

## **Resumen en Inglés**

## CAN FRESHMEN READ AUTONOMOUSLY? AN EXPLORATORY STUDY.

Reading in the Social Sciences in higher education is explored through long interviews with three freshmen and three lecturers, and the analysis of the observation of their classes, their syllabi and the suggested readings. Students say that the requirements regarding reading for university are different from the ones for high school, that university readings have relevant implicit information, which can only be accessed through teachers' guidance. However, lecturers rarely guide students' way of reading because they suppose freshmen must read autonomously due to their condition of being adults. On the contrary, we argue this belief is questionable: it is based on a controversial idea of maturity that neglects the different cultural contexts in which people read. The reading cultures in higher education, specific of each disciplinary tradition, entail -usually implicit- new norms and conventions, unknown for freshmen. We claim that teachers should offer bridges, through guiding students' way of reading, so that they can become members of the reading communities that pertain to the disciplines they have begun to study. KEY WORDS: Reading, higher education, teacher' s guidance, independence

### **Palabras Clave**

lectura universidad enseñanza autonomía

---

Los modelos del proceso de lectura señalan que lo que un lector comprende resulta de la interacción entre procesos ascendentes (supeditados al texto) tanto como descendentes (dependientes de las operaciones que el lector pone en juego) (Smith, 1988). El propósito de lectura forma parte de estos últimos. Ahora bien, los objetivos del lector difieren según qué lee, en qué situación y en qué ámbito. Por implicación, la forma en que se aborda un escrito y se lo comprende no sólo depende del sujeto y del texto, sino también del contexto en el cual está enmarcada la actividad (Haswell y otros, 1999).

Las prácticas de lectura en la universidad, que se desarrollan en cada tradición disciplinaria, implican modos particulares de concebir el conocimiento y de interpretar los textos. Quienes participan de estas “ comunidades textuales” (Olson, 1998:301) leen con diferentes expectativas y reglas, conformando culturas lectoras específicas. De acuerdo con Cavallo y Chartier (1998: 13), cada “ *comunidad de lectores*” define las formas de lectura, “ *..los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación*” .En el ámbito universitario, estas comunidades lectoras forman parte, a su vez, de una determinada cultura académica, de un sistema de “ *prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la universidad*” (Carlino, 2004:1) con pautas, generalmente implícitas, que deben cumplir sus miembros: ciertos modos de hacer y pensar, ciertos valores, etc.

En esta ponencia presentamos resultados de un estudio exploratorio en curso sobre las prácticas lectoras universitarias (1). Los interrogantes que guían el trabajo son: ¿en qué consiste leer para la universidad?, ¿qué tipo de conocimientos pone en juego?, ¿qué clases de ayuda suelen necesitar y valorar los alumnos? y ¿en qué medida se las proveen sus docentes? Motiva este estudio un interés pedagógico: si logramos entender cómo espera la universidad que sus alumnos lean, será posible diseñar puentes para favorecer la integración a la cultura universitaria de los miembros recién llegados.

Nos centraremos en dos aspectos, producto del análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento. En primer lugar, nos referiremos al cambio cultural que implica leer para la universidad, es decir, al cambio en la forma de representarse esta actividad y de llevarla a cabo. En segundo lugar, nos centraremos en las necesidades de orientación que manifiestan los alumnos para poder comprender como se les exige, por un lado, y por otro, en la escasez de mediaciones ofrecidas por los docentes, sustentada en creencias cuestionables.

## **MÉTODO**

El estudio exploratorio incluye observaciones de clases, análisis de programas y de bibliografía propuestos por las cátedras, y entrevistas a alumnos y docentes del CBC (2) y del primer año, en Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. En las entrevistas, hemos combinado el método clínico-crítico (Piaget, 1978; Vinh-Bang, 1970) con la técnica de protocolo de pensamiento diferido (una modificación del protocolo de pensamiento en voz alta empleado por Haswell y otros, 1999). Nuestro objetivo es conocer la perspectiva de alumnos y docentes acerca de las actividades lectoras usuales en la universidad. En este trabajo, analizamos las entrevistas a tres alumnos (en dos sesiones para cada uno) y a tres docentes, realizadas de forma individual, en el contexto de observaciones a tres clases. Su transcripción equivale a 172 páginas impresas.

## **LEER PARA LA UNIVERSIDAD: UN CAMBIO CULTURAL QUE REQUIERE MEDIACIONES EXPLÍCITAS**

Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura diferente, donde las prácticas de lectura son otras: los objetivos, las reglas y los materiales son distintos (Carlino, 2003a). En la universidad, existen expectativas sobre cómo leer los textos, las cátedras esperan una forma de abordaje particular. Tanto los alumnos como los docentes entrevistados coinciden en esto. Así lo plantea una estudiante que cursa Sociología en el CBC para ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación:

*Entrevistadora: ¿Es distinta la forma en que leías para el colegio a como lo hacés ahora para la facultad?*

*Alumna: Lo que pasa es que en el secundario no te dicen leé, te dicen contestá preguntas. Te dan un cuestionario y te dicen contestálo.*

*E: ¿Y cómo lo hacés?*

*A: La típica del cuestionario, y es muy pavote, a ver esta pregunta estáaaa, acá (señala con el dedo).*

*E: ¿Y en la facultad?*

*A: Y en la facultad no, se supone que tenés que leer*

En esta cita, la alumna muestra que en el secundario la lectura está tan acotada que llega a convertirse en una tarea mecánica a través de cuestionarios que pueden responderse aun con poca comprensión. Por el contrario, en la universidad se encuentra frente a la bibliografía con una supuesta libertad absoluta a la que no puede caracterizar más que como “ leer” . Esta alumna no logra decir cómo ha de leer para el CBC pero sabe que ha de hacer algo distinto a lo que hacía en el ámbito de la escuela media.

Por su parte, los profesores esperan que los alumnos realicen un recorrido de los textos o de los autores, en función de las nociones que quieren trabajar. Pero muchas veces los alumnos no logran cumplir con estas expectativas. Un auxiliar docente de Sociología del CBC así lo manifiesta:

*Docente: Bueno en general, sí, sí, 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.*

En la universidad, los textos han de ser leídos de formas específicas según los objetivos que se propone cada cátedra. Se espera que los alumnos logren jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir lo que la cátedra considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los profesores proveen orientación pero en algunos casos se trata sólo de una

indicación puntual. Los ejemplos que siguen, en boca de dos docentes, reafirman esta idea:

*D: (...) yo lo que hago es: les digo, para la próxima clase tienen que trabajar, por ejemplo el texto de Bruner “ El habla del niño” . Invito al grupo que si quiere, antes, la clase anterior cuando yo finalizo la clase, les hago un punteo de cómo abordar el texto. Porque cada texto, depende del concepto que vos quieras recorrer, a donde vas a apuntar (Auxiliar docente, 1° año, carrera: Psicología)*

*D: (...) lo que yo les digo la primera clase es: esto no es cualquier modo de leer los textos, esto es un modo específico de leer los textos. Es una línea de lectura planteada por el programa (Auxiliar docente, CBC, materia: Sociología)*

Asimismo, los textos universitarios de las ciencias sociales contienen mucha información no explícita en el material de lectura, que debe ser inferida por el lector pero que sólo es accesible si ya conoce el tema tratado en el texto (Carlino, 2003a y 2003b). Los alumnos, por definición, quedan fuera de esta potencial interpretación, a menos que cuenten con algún experto interpretante. La incertidumbre de otra alumna ejemplifica las dificultades que suelen encontrar los estudiantes cuando tienen que leer estos textos:

*A: (...) lo que me pierde es que esto, las deducciones que uno pueda sacar, extraer, digamos, no están escritas en ningún lugar; yo hasta ahora no leí en un texto que diga: “ para la adquisición de un nuevo conocimiento o para el avance de un menor conocimiento a un mayor conocimiento válido deben darse las siguientes características” , no lo tenés así. Entonces a veces me resulta difícil saber si está bien. (Alumna, 1er. año, carrera: Psicología).*

En este ejemplo, la alumna ha tomado conciencia de las inferencias que debe realizar y duda de sus interpretaciones. El conocimiento que se espera extraiga de los textos no está contenido totalmente en ellos, ella debe complementar la tarea de darle significado. Ahora bien, ¿puede hacerlo sola o necesita recibir orientación de la comunidad lectora conocedora de los implícitos del texto?

En síntesis, las cátedras proponen una forma particular de leer en la universidad. Por lo general, para quienes pertenecen a este ámbito, leer así parece natural, una práctica evidente, difícil de concebir de un modo distinto. Para los alumnos, en cambio, esta forma de leer no es un punto de partida: aún no comparten las categorías de análisis de esta nueva cultura, ni los conocimientos que se dan por sabidos (Carlino, 2003a). Precisan la mediación de miembros experimentados (los docentes) para convertir esta forma de lectura en un punto de llegada (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2002 y 2003). Analizaremos en lo que sigue qué plantean los alumnos sobre aquello que necesitan y valoran de las clases. También examinaremos las razones por las cuales los profesores no suelen atender estas demandas.

#### **GUIAR A LOS ALUMNOS EN LA LECTURA: UN CAMINO HACIA SU AUTONOMÍA**

Como los estudiantes desconocen con frecuencia las discusiones teóricas en las que se enmarcan los textos y autores que tienen que leer, les resulta muy útil que los docentes contextualicen y les ayuden a jerarquizar los contenidos que aparecen tratados en la bibliografía. Esta idea es expresada así:

*A: (...) 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. En el práctico cuando tenemos que dar..., en realidad para todo, pero cuando tenemos que dar las clases especiales, la profesora nos dice, “ tal y tal cosa son importantes, lo demás es adorno” , o digamos contexto. (...) para mí lo que se ve en el teórico y en el práctico es lo más importante del texto. (Alumna, 1° año, carrera Psicología.)*

La palabra del docente aparece valorada, es quien guía y jerarquiza la información;

sin este andamiaje, los alumnos suelen pasar por alto aspectos que, aunque estén destacados en los textos, les resultan desapercibidos porque no tienen los conocimientos suficientes para volverlos observables. Es lo que manifiesta una alumna del CBC, al referirse a un texto de Marx y Engels:

*A: Claro porque él [el profesor] había puesto unas cosas en el pizarrón, estuvo explicando 20 minutos sobre eso y después dijo “ a ver qué otra cosa falta” y dijo, “ esto, esto y esto, bueno véanlo Uds.” lo marcó como que era importante. Yo ya me había olvidado de eso, no se me dio por leerlo antes (se refiere a los apuntes de clase). Cuando leí el texto, no me pareció importante porque el título decía “ tesis I, tesis II, etc.” . No era un título ni nada, entonces lo pasé. (...) [El profesor] es como un guía, es el que te va orientando sobre dónde quiere que hagamos la interpretación del texto. (Alumna, CBC, Sociología, carrera: Cs. de la Educación)*

La alumna valora la orientación precisa del docente. Sin ella, los estudiantes se encuentran perdidos en la lectura de la bibliografía, no saben a donde tienen que apuntar. Pero los profesores no suelen atender estas demandas, pues sostienen que los alumnos, por haber ingresado a la universidad, ya son adultos y deberían poder resolver solos los problemas que la lectura académica

plantea. A continuación, dos docentes de distintas materias muestran esta concepción:

*E: ¿Vos les aclarás la bibliografía que tienen que leer?*

*D: Se la digo la primera clase, me da la sensación, como que pretenden un seguimiento más personalizado, algo más directivo. Como ser: “ Para la clase que viene hay que leer...” No, no. Agarren, vean el programa. Yo no voy a estar diciendo... porque no tiene... es muy escolar, diría la cátedra. (...)*

*E: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?*

*D: 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 entiende, ¿me lo explicás” (...)*  
*(Auxiliar docente, 1° año, carrera: Psicología)*

*D: (...) Yo, como creo que son alumnos universitarios, digamos, son responsables de lo que quieren decidir hacer. (...) Porque entiendo que son chicos universitarios y ellos mismos tienen que decidir qué es lo que quieren y qué es lo que no quieren. (Auxiliar docente, 1° año, carrera: Psicología)*

Bajo el supuesto de que los universitarios son adultos que pueden decidir y autorregular la forma de acceder a los textos, los docentes no explicitan ni dan pautas claras sobre cómo precisa abordarse la bibliografía en cada asignatura. La solicitud que algunos alumnos realizan de recibir mayor orientación es entendida por los profesores como dependencia e inmadurez. Es así que suele confundirse autonomía con conocimiento de las reglas de juego, y se plantea en términos de dependencia lo que en realidad es necesidad de conocer las convenciones sobre cómo manejarse en este nuevo ámbito. Esta confusión ha sido discutida por Kate Chanock (2001), una investigadora australiana, quien sostiene que la actitud de

los estudiantes de pedir orientación no puede ser entendida como dependencia o falta de madurez sino que indica un reclamo legítimo, adulto y responsable, de alguien que se enfrenta a lo no familiar.

El “dejar solos” a los alumnos lleva a efectos no deseados, tal como lo expresa una auxiliar docente del primer año de la carrera de Psicología:

*D: (...) Yo los dejo, porque para mí es interesante que ellos hagan ese recorrido [lector] y que ellos decidan, pero lo que hay como consecuencia es que como es una materia del primer año de la carrera, no saben apuntar a cuáles son las ideas principales*

Como resultado de dejarlos solos, muchos ingresantes universitarios no pueden jerarquizar, seleccionar las ideas que una cátedra considera centrales. Al igual que esta profesora, es frecuente reconocer que los estudiantes carecen de los conocimientos necesarios para extraer la información relevante, pero al mismo tiempo no se los guía de acuerdo con el supuesto de que son adultos y deberían manejarse autónomamente.

Se restringen los apoyos porque se cree que los estudiantes en este nivel pueden aprender solos. Pero el tipo de aprendizajes que deben hacer ha cambiado respecto de la escuela media: no tienen ninguna práctica en llevar a cabo lo que la universidad les propone. Sus roles deben modificarse pues en este ámbito las normas son otras. Son adultos pero noveles, inexperimentados en la cultura a la cual desean integrarse.

El problema entonces son las dos perspectivas contrapuestas de estudiantes y profesores. Por un lado, los alumnos necesitan orientación de sus docentes; les resulta necesaria para comprender de qué manera deben abordar la lectura según las exigencias de la cátedra. Por otro lado, los profesores, en función de una concepción de madurez, extendida pero cuestionable, dejan librado

a los alumnos decidir cómo estudiar, dónde focalizar, qué comprender o cuánto retener.

## **CONCLUSIÓN**

En este trabajo, entendemos la lectura como una práctica social, que adquiere características diferentes según las diversas comunidades en las que participan los lectores. Hemos señalado que leer en la universidad implica aprender a hacerlo de un modo distinto a cómo se lee en la escuela media. Nos hemos referido a qué necesitan los alumnos de sus profesores para interpretar la bibliografía, y también aludimos a los supuestos en los que se suelen basar los docentes para no ofrecer estas ayudas.

A partir de esta exploración, es posible reafirmar que las dificultades que presentan los alumnos al leer son inherentes al cambio cultural que enfrentan (Carlino, 2003a), y no un déficit de su malogrado proceso natural de maduración. Quienes quedan excluidos de las aulas universitarias probablemente han sido privados de las herramientas necesarias para poder formar parte de esta nueva cultura.

Estos resultados muestran que las dificultades de lectura no pueden ser atribuidas a los universitarios en forma individual, pues estamos hablando de conocimientos que se construyen en interacción con los miembros de una comunidad lectora. Permitir que los recién llegados se integren requiere ofrecerles puentes para que puedan arribar a las formas de leer y de pensar propias de cada tradición disciplinar. Creemos que el desafío de las instituciones universitarias está en desarrollar los dispositivos pedagógicos para favorecer que los ingresantes logren convertirse en miembros de pleno derecho de la cultura académica a la que aspiran.

## NOTAS

(1) Se trata del trabajo de tesis para la *Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje* (FLACSO-UAM) iniciado por la segunda autora y dirigido por la primera. Un panorama más extenso del análisis realizado puede encontrarse en Estienne y Carlino (2004).

(2) Se denomina CBC al Ciclo Básico Común: primer año universitario que cursan todos los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. El siguiente año se llama primer año aunque en realidad sería el segundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLINO, P (2004) “ Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios.” Trabajo presentado en la *Reunión Internacional “ Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”* Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue 11-13 de febrero. Disponible en Internet en:  
<http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>

CARLINO, P. (2003a). “ Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” . *6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, 2-4 mayo. En: [http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)

CARLINO, P. (2003b) “ Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema” . *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, 43-51.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (Eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

CHANOCK, K. (2001) " From Mystery to Mastery" .Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas " Changing Identities" (ISBN 0 86418 780 7).Universidad de Wollongong,New South Wales, 29-30 denoviembre de 2001.

ESTIENNE, V. y CARLINO, P. (2004) " Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva" . Ponencia presentada en el 7º *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.

FERNÁNDEZ G., IZUZQUIZA, M. V. y LAXALT, I. (2002) " ¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?" . Ponencia presentada en el *Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación*. La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

FERNÁNDEZ G., IZUZQUIZA, M. V. y LAXALT, I. (2003) " Condiciones didácticas en la enseñanza de prácticas de lectura en la universidad" .Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 237-239.

HASWELL, R., BRIGGS, T., FAY, J., GILLEN, N., HARRILL, R., SHUPALA, A. y TREVINO, S. (1999). " Context and Rhetorical Reading Strategies" . *Written Communication*, Vol. 16 Nº 1, 3-27.

OLSON, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

PIAGET, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.

SMITH, F. (1988) *Understanding Reading*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

VINH-BANG, (1970). " El método clínico y la investigación en psicología del niño" . En *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires: Proteo.