

El problema de leer textos complejos al comienzo de la universidad: situaciones didácticas para hacerle frente.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2007). *El problema de leer textos complejos al comienzo de la universidad: situaciones didácticas para hacerle frente*. *Impulso*, (1), 9-16.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/42>

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



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>.

EL PROBLEMA DE LEER TEXTOS COMPLEJOS AL COMIENZO DE LA UNIVERSIDAD: SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA HACERLE FRENTE

Publicado en *Impulso*, Revista de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, N° 1, segunda época, 9-16, 2007, ISSN 0797-504X

Paula Carlino¹

CONICET - Argentina

Las investigaciones en lectura concuerdan que ésta es un proceso estratégico en el cual el lector debe operar sobre el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo. En este proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, aporta su propio conocimiento sobre el tema. Para comprender, el lector necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar focalizar cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Es cierto que el texto da pistas que guían la jerarquización de sus ideas pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector (Kinstch, 1998; van Dijk, 1978; Smith, 1988; Wilson, 1986).

¿Qué ocurre con este proceso en la universidad? ¿Cómo lo llevan a cabo los estudiantes de los primeros años, que leen sin un objetivo propio -ya que *se les da* para leer- y que pueden aportar escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, precisamente porque están tratando de elaborarlos? ¿Con qué criterios jerarquizan la información de la bibliografía que no está escrita con fines didácticos (como los manuales) sino que trata temas especializados (como artículos de revistas científicas, capítulos de libros profesionales, etc.)? En este artículo abordo estos interrogantes poniendo de manifiesto el problema de leer en la universidad; para hacerle frente, propongo tres situaciones didácticas experimentadas en mis clases.²

¹ Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

² Una versión previa de este trabajo fue publicada como "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema" en la revista *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 33, abril de 2003, Barcelona, pp. 43-51.

EL PROBLEMA QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES

Los profesores solemos preocuparnos porque los alumnos leen y comprenden poco para nuestras materias. Como profesora que ha estado a cargo de la cátedra de Teorías del Aprendizaje en una universidad nacional, pienso que leer bibliografía auténtica de la disciplina es indispensable para analizar las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto *no* se logra a través de manuales diseñados para enseñar la materia, ya que estos textos son útiles para organizar el acceso a un campo de estudios, pero -por su misma naturaleza- alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia.

No obstante, interpretar genuinos textos académicos (Sinclair, 1993) resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan el inicio de sus carreras. Los escollos con los que se enfrentan, lejos de poder ser aprovechados como un desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos (Alonso Tapia y López Luengo, 2000, Bandura, 1987; Brown, 1988). La interpretación de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación o jerarquizar la exposición, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida. Por ejemplo, muchos de ellos presentan una postura y polemizan explícita o implícitamente con otra, desconocida para quienes no pertenecen aún a esa comunidad de discurso. Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer para entender.

Como docente, quise hacer algo para revertir este circuito. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, lograran acercarse a los contenidos centrales de los textos y se entusiasmaran con el conocimiento logrado y con el sentimiento de poder alcanzarlo. Partí de la postura de que estimular la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite forjarse recursos con los que

afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse (Brown, Armbruster y Baker, 1986) es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde nuestro conocimiento de los textos que damos para leer. El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes (Coll, 1985). Y este proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de interpretar los textos de su dominio.

PROMOVER ACOMPAÑANDO LA LECTURA

Para ayudar a afrontar este problema de los universitarios, que leen “por encargo” (Marucco, 2001) y carecen de los conocimientos disciplinares para aportar a los textos y saber qué buscar en ellos, he incluido diversas actividades en el programa de la asignatura que impartí durante seis años (Carlino, 2005a). A continuación analizaré tres de ellas: la lectura acompañada a través de guías, la elaboración de resúmenes sobre lo leído para ser usados en el examen final y la elección de qué leer para exponer a una audiencia. Las dos primeras son tareas optativas cuya realización *no* es tomada en cuenta para acreditar la materia. La tercera es una novedosa modalidad de evaluación. La idea que subyace a la propuesta es no dejar solos a los alumnos frente a los textos o, mejor dicho, no dejar solo a quien necesite acompañamiento.³

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, entrego un *dossier* con la bibliografía que habrá de discutirse en clase. En éste, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, ya que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo de libro. La portada también incluye un conjunto de pre-

³ Véase Carlino (2005a) para un tratamiento en profundidad de estas situaciones didácticas y para un análisis de otras tareas con la lectura y la escritura experimentadas en el aula.

guntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la cátedra considera nucleares, para retomarlas posteriormente en clase⁴. Asimismo, como docente, enmarco la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante las clases, distribuyo a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir alguna respuesta específica del texto y, en conjunto, reconstruimos las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones y tratar las dudas y dificultades. Esta experiencia no resulta novedosa pero he querido mencionarla porque da una respuesta parcial al interrogante mencionado más arriba acerca de qué es lo que orienta la jerarquización y selección de los contenidos de un texto complejo para un lector no experimentado. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse y priorizarse. Sin embargo, este único recurso es insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal del texto.

Entonces, ¿cómo fomentar que los alumnos lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen? Cada relectura es diferente a las anteriores, dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento será utilizado en las lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas permiten al alumno recortar otros significados del escrito según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo comprendido previamente. Por ello, he incorporado una propuesta que favorece la recursividad en la lectura: elaborar resúmenes sobre lo leído para ser usados en el examen final.

Resumir para uno mismo

Esta actividad es una adaptación de la llevada a cabo por una profesora australiana, quien -a su vez- refiere que la tomó prestada de un colega inglés (Summers, 1999). Para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen, en media carilla, de los textos que se van a discutir y, si así lo deciden, me los en-

⁴ Fue Myriam Nemirovsky (comunicación personal) quien me enseñó a usar estas guías en el marco de cursos de actualización científico-didáctica para la formación permanente del profesorado en España.

preguntas, precedidos del nombre del alumno y de la referencia bibliográfica del texto fuente. Yo los conservo hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de los resúmenes es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta a las preguntas que se le formulen. Los alumnos suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen, debiendo justificar frente a la profesora las razones de ese cambio.

En la clase correspondiente a la primera entrega, propongo reflexionar sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de los textos todo lo que inicialmente consideran necesario. Lejos de ampliar la extensión permitida de los resúmenes, les planteo analizar esta dificultad preguntándoles: “¿cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985) porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector. Toman así conciencia de que leer es un proceso interactivo y que la tarea de resumir lo pone en evidencia: la limitación de espacio obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, introducción, conclusión y sumario, reiteraciones, preguntas anunciadas, letras destacadas) (Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Ramspott Heitzmann, 1996).

Analizamos que este primer resumen se ve dificultado por la falta de conocimientos que los lectores tienen sobre el tema de los textos y también porque su propósito de lectura (retener lo que podría ser útil para consultar en el examen final) no resulta suficientemente claro, dado que -en ese momento del curso- no conocen el tipo de preguntas que se formularán en la evaluación final. Casi toda la información del texto parece importante cuando no se dispone aún del necesario tamiz cognitivo. Para ayudar a jerarquizar lo leído, señalo la necesidad de leer estos textos teniendo en cuenta los contenidos que figuran en la unidad correspondiente del programa y apporto algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final. Los alumnos se sorprenden cuando muestro cómo vincular los textos con el programa y se alivian al saber que no se formularán preguntas de detalle. Yo también me asombro de que esto les resulte novedoso y me alegro de poder aportarles allí donde ellos no saben aún autorregularse.

Dos o tres clases después de la relatada, reabro la discusión acerca de cómo marcha la tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, el resumen entregado es el resumen de otro elaborado previamente: para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han multiplicado la tarea. Cuentan que han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido en el resumen y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando se les pregunta por qué los hacen si no son obligatorios, nadie duda de querer tenerlos en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema le ha llevado a adoptar la asignatura como “materia de cabecera”.

La actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase. Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente sino la expectativa de emplear las fichas-resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema, suele entusiasmarse con lo que comprende, es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber. Pero no siempre ocurre así. En consecuencia, las dos actividades analizadas hasta ahora sirven para ayudar a desarrollar la lectura por encargo, en contraposición a la lectura voluntaria. La siguiente actividad apunta a promover, de entrada, el compromiso y entusiasmo por leer y comprender.

Decidir qué leer para exponer

La tercera propuesta plantea en clase una situación usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por la oferta dentro de una librería o buena biblioteca. Por el contrario, es infrecuente en la educación formal que los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente físicamente sobre las mesas del aula.

El presente proyecto didáctico consiste en llevar al aula los textos que conforman la bibliografía “complementaria” de la materia; los alumnos han de elegir uno o dos para preparar, durante un mes, una exposición pública. Para diseñarlo, me he nutrido de otras experiencias docentes (Hogan,

1996; Legget, 1997; Muñoz, 2001; Zadnick y Radloff, 1995). El objetivo final es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres, y de esta forma son evaluados.

Por razones de espacio, no incluyo aquí un relato pormenorizado de la experiencia, que sí puede consultarse en Carlino (2005a). Sólo menciono la alta valoración otorgada por los alumnos, quienes se enfrentaron, por primera vez, a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Expusieron para una audiencia genuina, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura que leyeron sobre otros temas, estudiantes más avanzados en la carrera y hasta un par de profesores de otras materias). Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para elaborar y evaluar las ponencias. Recibieron dos tutorías en las que discutimos el plan de sus presentaciones. Escribieron y reescribieron el resumen de sus trabajos, debiendo acordar la jerarquía de las ideas tratadas para comunicarlas en forma clara a los asistentes. Seleccionaron y organizaron la información para las filminas que prepararon. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa de la jornada. Leyeron para entender, para recortar un tema sobre el que interesar al auditorio. Lo hicieron con la idea de construir una exposición coherente, organizada, adecuada a las necesidades informativas de sus oyentes. En síntesis, leyeron no sólo por encargo sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a constituirse en el comité organizador de una jornada sobre temas disciplinares.

CONCLUSIÓN

En este trabajo he mostrado cómo es posible incluir situaciones para promover y orientar la comprensión, desde el interior de una asignatura universitaria, no específicamente destinada a enseñar a leer y a escribir. Y es necesario hacerlo porque la lectura tanto como la escritura son herramientas -aún en formación- indispensables para aprender los contenidos conceptuales de la materia. Pero, además, porque las prácticas discursivas que conforman la cultura de una disciplina también son contenidos que deben aprenderse y enseñarse.

He partido de los modelos cognitivos del procesamiento lector y me he detenido en algunas propuestas didácticas que apuntan a generar lectores que puedan operar sobre los textos a fin de comprenderlos y aprender de ellos. Si me he centrado en la intersección entre la ciencia básica y el trabajo en el aula es porque los docentes del nivel superior podemos beneficiarnos conociendo qué sugieren las investigaciones sobre comprensión acerca de la actividad que realiza un lector para apropiarse de lo leído. Pero también porque en el ámbito iberoamericano la didáctica universitaria está escasamente desarrollada. Es necesario investigar, documentar y difundir las prácticas docentes en este nivel educativo, prestando especial atención a qué hacemos los profesores con la lectura, escritura y estudio de nuestros alumnos, ya que se trata de saberes que no podemos dar por sabidos sino que hemos de impulsar (para un desarrollo de la tarea docente como investigación en la acción, véase Carlino, 2005a).

Una labor solitaria como la analizada en este trabajo precisa de apoyo institucional para poder multiplicarse en los docentes de otras materias. Es lo que ocurre, por ejemplo, en las universidades australianas, donde existen programas y centros de apoyo a la lectura, escritura y aprendizaje, que orientan al profesorado (Carlino, 2003 y 2005b) ayudándoles a diseñar consignas fértiles de lectura y escritura, actividades que favorezcan su desarrollo y criterios evaluativos que también sean formativos. Estas universidades han implementado políticas claras (véase Carlino, 2004) que promueven la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas en cada una de las asignaturas porque han asumido que todas las materias comparten la responsabilidad de tender puentes para que los alumnos puedan ingresar en sus culturas escritas. En Iberoamérica, éste es nuestro desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. Y LÓPEZ LUENGO, G. (2000). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- BANDURA, (1987). “Mecanismos autorreguladores” y “Autoeficacia”. En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca. Edición original en inglés de 1986.
- BROWN, A. (1988). Motivation to Learn and Understand: On Taking Charge of One’s Own Learning. *Cognition and Instruction*, 5(4), pp. 311-321.

-
- BROWN, A., ARMBRUSTER, B. Y BAKER, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARLINO, P. (2003). ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 32, Barcelona, pp. 88-98.
- CARLINO, P. (2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?”. Conferencia inaugural del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas también disponibles en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- 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). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación (ISBN 987-22622-0-9), Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Disponible en Internet en: <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/C3.doc>
- COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, n° 3.
- CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHOU HARE, V. (1992). Summarizing Text. En J. W. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Reading/Writing Connections*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- HOGAN, C. (1996). Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses. En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 79-81. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- KINSTCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEGGET, M. (1997). How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience? En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching*

Learning Forum, febrero de 1997, Perth, Australia.

LERNER, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4), pp. 10-13.

MARUCCO, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

MUÑOZ, C. (2001). Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

RAMSPOTT HEITZMANN, A. (1996). El resumen como instrumento de aprendizaje". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 8, pp 7-16, abril.

SINCLAIR, M. (1993). Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. *Text*, 13(4), pp. 529-558.

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

SUMMERS, R. (1999). How can we get students to do their readings? Some strategies explored. En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.

WILSON, P. (1986). What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension. En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.), *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.