

Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva.

Estienne, Viviana y Carlino, Paula.

Cita:

Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2005). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. En Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación.

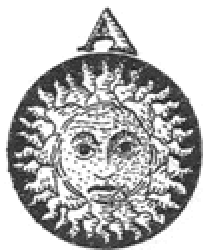
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/153>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/6az>



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>.



Artículo

Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva^{*}

Viviana M. Estienne^{**}
Paula Carlino^{***}

Resumen

En este trabajo exponemos los primeros resultados de nuestra investigación sobre la lectura en el ámbito universitario. El objetivo general es caracterizar los modos de lectura que se esperan de los alumnos en este nivel educativo -en las Ciencias Sociales y Humanidades- y confrontarlos con las prácticas que traen los estudiantes según sus experiencias pasadas en la educación secundaria. Para ello, analizamos un reducido conjunto de extensas entrevistas a alumnos y docentes.

Los ingresantes a la universidad se ven enfrentados a una cultura académica distinta de la que provienen. Para integrarse a ella, han de asumir nuevos roles como lectores (además de otros cambios sociales y cognitivos). Las dificultades lectoras con las que se encuentran provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige. Asimismo, estas dificultades se acentúan porque los conocimientos que les ayudarían a superarlas no suelen ser abordados como contenidos de enseñanza al interior de las asignaturas. La razón que los docentes enuncian para *no* ocuparse de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: tutelarlos es considerado una ofensa a su madurez, un impedimento a su desarrollo como lectores autónomos. La solicitud que algunos alumnos realizan de recibir mayor orientación es entendida por los profesores como dependencia e inmadurez.

* Ponencia presentada en el 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.

** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Asesora pedagógica, investigadora y docente en carreras de grado y posgrado en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).

*** Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Sin embargo, esta concepción docente naturaliza las prácticas lectoras poniendo en términos biológicos lo que es un desarrollo cultural. Por el contrario, entendemos que la “madurez” y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son puntos de partida ni logros naturales sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, el apoyo de los miembros más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran los ingresantes universitarios. Consideramos que los docentes, en cada disciplina de conocimiento, podrían allanar el camino hacia el rol de lector universitario, acompañando, guiando y andamiando la práctica lectora que se quiere promover.

Palabras clave

Cultura, universidad, lectura, enseñanza, autonomía

Summary

This report is about the preliminary results on our research line on reading in university settings. We aim to characterize the ways of reading expected at this educational level -in the social sciences and the humanities- and to contrast them with students' reading experiences in high school. For this purpose we analyze a few extensive interviews with students and faculty.

Freshmen meet a different academic culture compared with their previous experiences and in order to get immerse in it, they have to play new roles as readers (besides other cognitive and social changes). The reading difficulties they face are due to the fact that the university requires unfamiliar reading practices.

The situation worsens because the knowledge necessary to deal with these new practices is not undertaken as part of the content of each course. And this occurs under the premise -sustained by faculty- that tutoring university students is offensive to their adulthood and works against their development as autonomous readers.

Students' claims to receive greater guidance are understood as dependence and immaturity.

This understanding, however, is disputable because it confuses nature/nurture assigning to biology what is clearly a cultural development. Contrariwise, we understand that the autonomy and maturity expected from university readers are not points of departure, nor natural developments but social behaviors which are susceptible to be taught and shall be taught by the most experienced faculty. We propose that faculty in each disciplinary area could intentionally guide the students to expedite the way towards the goal of university reading (social) practices.

Key words

Culture, university, reading, teaching, autonomy

En este trabajo, compartiremos con el lector algunos avances de la investigación que estamos realizando en relación con las prácticas de lectura de los alumnos que ingresan al ámbito universitario.¹ Para ello, hemos comenzado a observar clases, a analizar programas y bibliografía propuesta por las cátedras, a entrevistar a alumnos y a docentes del CBC y del primer año de carreras humanísticas de la Universidad de Buenos Aires.² En las entrevistas, hemos combinado el método clínico-crítico ideado por Piaget (Piaget, 1978; Castorina y otros, 1986; Vinh-Bang, 1970) con la técnica de protocolo de pensamiento diferido (una modificación del protocolo de pensamiento en voz alta empleado por Haas y Flower, 1988 y por Haswell y otros, 1999), lo cual implica centrarse en lo que hace, piensa y dice el sujeto entrevistado cuando lee. Hemos realizado grabaciones de las clases observadas y estamos iniciando su análisis. Nuestro objetivo es conocer la perspectiva de los alumnos cuando leen, cuáles son sus acciones cognitivas sobre los textos, qué hacen y por qué; y también conocer la perspectiva de los docentes. En este trabajo, analizaremos las entrevistas a tres alumnos y a tres profesores, realizadas de forma individual, en el contexto de observaciones a tres clases. La transcripción de estos datos equivale a 172 páginas mecanografiadas.

“Los alumnos no leen”... ¿o acaso leen pero no como esperamos los docentes?

El primer contacto telefónico para entrevistar a una reconocida profesora universitaria resultó informativo. Al plantearle el tema de nuestro trabajo, le comentamos que estábamos estudiando las prácticas lectoras de los ingresantes a la universidad y nuestro punto de partida era analizar qué hacen cuando leen. Ante nuestra explicación, la profesora respondió:

“...nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen”. (Profesora Titular, CBC, UBA)

Pareciera que ésta es la primera impresión que dan los estudiantes si evaluamos lo que comprenden. Pero, ¿qué sucede? Los profesores solemos esperar implícitamente lo que deberían poder realizar los alumnos en el nivel universitario, y con frecuencia coincidimos en que no logran hacerlo. Sin embargo, ¿no lo hacen porque realmente no leen?, ¿no hacen *nada* con los materiales de lectura?, tal como lo plantea esta profesora, o ¿leen pero no comprenden del modo en que pretendemos que lo hagan?

A través de este trabajo, intentaremos mostrar que los alumnos sí leen, pero leen como pueden o como saben hacerlo. Y esto suele ser distinto a cómo los docentes esperamos que lean. Intentaremos mostrar que nuestras expectativas como profesores (no cumplidas por los alumnos) tampoco aparecen claramente manifiestas. Es decir, los docentes esperamos que los alumnos lean *de determinada manera* pero no enseñamos a hacerlo y entonces nos quejamos pensando que simplemente no leen.

¹ Se trata del trabajo de Tesis de Maestría iniciado por la primera autora y dirigido por la segunda.

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.

Mostraremos que leer para la universidad requiere desarrollar una serie de conocimientos que los alumnos no disponen cuando ingresan a este ámbito. El problema se complica porque estos conocimientos no suelen ser orientados en su conformación. A nuestro juicio, la queja docente debe ceder paso a la enseñanza: en este caso, a la enseñanza de una práctica lectora. Y enseñar prácticas no es lo mismo que enseñar conceptos.

Para organizar nuestra exposición, nos referiremos en primer lugar a las características que asume la lectura en el ámbito universitario: las exigencias y conocimientos que implica, las diferencias con otros ámbitos y las dificultades que encuentran los alumnos para apropiarse de estos saberes. En segundo lugar, apuntaremos a la necesidad de enseñar explícitamente estos conocimientos, cuya apropiación no depende del pasaje de un estado de menor a mayor madurez o autonomía, en forma natural y automática. Por el contrario, depende de un proceso de aculturación, a través del cual los conocimientos, las normas, las representaciones, las convenciones, son apropiados y significados por los nuevos integrantes, con la guía y el andamiaje de quienes ya pertenecen y actúan en ese ámbito y tienen el específico rol de enseñar.

Un cambio cultural

A diferencia de concebir la lectura como una mera técnica o una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre, la concebimos una práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual” (Olson 1998), y que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar (Carlino, 2003a).

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (Corson, 2000). 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”.

Pero, ¿qué clase de conocimientos deben construir los alumnos al enfrentarse a la lectura de textos científicos?, ¿qué diferencias existen entre las prácticas de lectura que se desarrollan en la universidad y las que se plantean, por ejemplo, en el nivel medio? ¿Y qué diferencias existen entre las estrategias que se ponen en juego al leer textos científicos y otro tipo de textos? Analizaremos a continuación estos interrogantes.

En el ámbito universitario, los docentes esperamos que nuestros alumnos lean de un modo específico. En primer lugar, esperamos que extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que

se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza. En segundo lugar, en las ciencias sociales, solemos esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, esperamos que establezcan relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas. En tercer lugar, a veces, aspiramos a que asuman una postura crítica, pero pedimos que evalúen lo leído en función de parámetros sin definir: no nos conformamos con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos pero tampoco clarificamos cómo deben ser estos fundamentos. Comprender la bibliografía, entonces, consiste en cumplir con las expectativas de nuestra comunidad lectora. Estas exigencias, que parecen naturales en el entorno universitario, sin embargo requieren formas de lectura que no están dadas en los ingresantes.

Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura lectora diferente, donde las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales son distintos. Tanto los alumnos como los docentes entrevistados coinciden en estas diferencias. Por ejemplo, así lo plantea una alumna que cursa Sociología en el CBC para ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación:

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

A: 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 otro ámbito.

Además de esta falta de orientación sobre cómo leer, la lectura en la universidad enfrenta a los lectores con textos bien diferentes a los del nivel medio. Por lo general, se leen autores, quienes escriben dentro de un contexto que los alumnos desconocen. Los estudiantes no han leído otras obras del autor ni otros autores con los que el autor polemiza, y no suelen percatarse de sus discusiones, sus acuerdos o desacuerdos (Carlino, 2003b). Una alumna de primer año de la carrera de Psicología lo reconoce así:

A: Por ejemplo, en Psicología, cuando tuve Psicología en el colegio, eran todos resúmenes, así es que mucho trabajo no tenía.

E: ¿Resúmenes de quien?

A: De los autores, que te daba el profesor. No manejé tantos textos de este nivel para el colegio, por eso no puedo ver tanto las diferencias.

E: ¿Eran distintos los textos?

A: Sí claro, eran distintos, de otro nivel, más bajo, más simple, resúmenes, manuales.

En los textos universitarios de las ciencias sociales, aparece gran cantidad de información no explícita en el material de lectura, que debe ser inferida por el lector. La incertidumbre de otra alumna, que también cursa primer año en Psicología, 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.

En este ejemplo, la alumna ha tomado conciencia de las inferencias que debe realizar y duda de sus interpretaciones. Aparece un problema para resolver: el conocimiento que se espera extraiga de los textos no está contenido totalmente en ellos, ella debe complementar la tarea de dar significado. Ahora bien ¿con qué herramientas podrá hacerlo? ¿Qué orientación recibe de la comunidad lectora universitaria?

Leer en función de un programa

Como hemos señalado, en la universidad existen reglas sobre cómo leer los textos, cada cátedra propone una forma de abordaje particular. Los profesores esperan que los alumnos realicen un recorrido de los textos o de los autores, en función de aquello que se quiere trabajar. Pero muchas veces los alumnos no logran cumplir con estas expectativas. Un auxiliar docente de Sociología del CBC así lo manifiesta:

D: 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. El programa de una materia permite, a quien sabe interpretarlo, discernir qué se considera importante en la bibliografía. En ocasiones, los docentes 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: (...)lo que yo 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 querás recorrer, a donde vas a apuntar (Auxiliar docente, 1° año, 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, Sociología, CBC)

En la cita siguiente vemos cómo una alumna comenzó a percatarse de estas expectativas de las cátedras y plantea la importancia de comprenderlas y tenerlas en cuenta para poder mantenerse en el sistema.

E: ¿Vos encontrás alguna diferencia sobre cómo lees ahora y cómo leías cuando ibas al colegio, al secundario?

A: Bueno, antes agarraba el texto; si tenía la introducción la leía, si no, no la buscaba, eeh, qué más. Lo leía, subrayaba. Por ahí antes me apuraba mucho para subrayar, ahora no me apuro tanto. Espero el tema de las cátedras, qué es lo más importante para la cátedra. Antes subrayaba en función de lo que era más importante para mí, que era diferente de lo que el profesor esperaba que era importante. (Alumna, 1° año, Psicología.)

Esta alumna ha comenzado a tomar conciencia de las pistas que los profesores proveen para la lectura. Es un conocimiento que ha debido construir, conocimiento propio de una práctica particular: la lectura se hace desde cierta perspectiva que es la que propone la cátedra; Es importante jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra. Estos conocimientos no están directamente en el texto, requieren de alguien que pueda interpretarlos y reconstruirlos. La siguiente cita de la misma alumna da cuenta de esta idea:

E: (...) ¿qué te parece que te da el texto que el profesor no te da en la clase?

A: (...) No es que el texto da algo más, el texto se extiende más. Lo que se da en la clase es una interpretación del texto a partir del marco de la cátedra, por ahí no es lo más importante del autor, sino lo más importante para la cátedra.

Este ejemplo muestra que en el texto no está toda la información y que tampoco está en la clase. Es necesario un proceso de entramado por parte de los alumnos. Para conseguir una unidad inteligible, tienen que entrelazar texto y explicación del profesor. Esta tarea exige gran actividad cognitiva por parte de los estudiantes, quienes deben integrar en un todo coherente la información que provee el texto y la que provee el profesor. El problema es que, con frecuencia, las clases y los textos aparecen insuficientemente vinculados. Para el docente sí lo están, ya que puede establecer para sí la relación implícita entre la bibliografía y su exposición oral: en clase, el profesor a veces no hace referencia manifiesta a los textos en los que se basa, ya que considera obvia la vinculación. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes no logran establecer la conexión entre ambas fuentes más allá de encontrar el tema común.

En síntesis, los docentes proponemos una forma particular de leer en la universidad. Por lo general, para quienes estamos dentro de este ámbito, para nosotros docentes, esta forma constituye una práctica evidente, difícil de concebir de un modo distinto ¿Pero qué ocurre con quienes no forman parte aún de esta cultura académica? ¿Cómo logran los alumnos comprender y poner en práctica las nuevas reglas, las nuevas convenciones? A veces, nos encontramos con que lo hacen luego de uno o varios fracasos, por ensayo y error. Otras veces no logran hacerlo nunca y terminan abandonando los estudios universitarios con la convicción de que no son para ellos.

¿Un problema de madurez o de enseñanza?

Tal como alumnos y docentes lo plantean en nuestras entrevistas, los textos que proponen las cátedras pueden ser interpretados de distinta forma según el concepto que se quiera trabajar desde la asignatura. Pero, ¿quién explica esto? ¿Cómo se guía a los alumnos para que encuentren o realicen el recorrido lector que propone la cátedra? ¿Cómo saben los alumnos a qué aspectos tienen que apuntar, si los profesores no se lo indican?

Se suele sostener que los alumnos, al haber ingresado a la universidad, ya son adultos y deberían poder resolver los diversos problemas que la lectura académica plantea. A continuación, dos docentes entrevistados manifiestan 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, Psicología)

D: (...) 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, Psicología)

Bajo el supuesto de que son adultos universitarios que pueden decidir y autorregular la forma de acceder a los textos, no se explicitan ni se dan pautas claras sobre cómo precisa abordarse la lectura 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 los docentes confundimos autonomía con conocimiento de las reglas de juego, y planteamos 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, una investigadora australiana:

“Las dificultades de los alumnos no suelen originarse en su inmadurez sino en la falta de familiaridad con las subculturas académicas con las que se encuentran (...). Y su reacción -pedir lineamientos- es la que cualquier adulto tendría cuando enfrenta una situación nueva” (Chanock, 2001, p. 2)

Chanock 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. Siguiendo a esta autora, planteamos una nueva forma de concebir el problema: las dificultades de lectura no son inmanentes a los alumnos, no son un déficit que deban resolver solos. El acceso a la universidad supone nuevos roles lectores, que desconocen los ingresantes provenientes de otras subculturas académicas. Transitar por este camino de manera exitosa requiere una guía sostenida. No se logra a través de una indicación puntual o esporádica. Los alumnos necesitan participar en recurrentes situaciones que andamien sus intentos inicialmente infructuosos. En palabras de Chanock:

“Madurar e individualizarse es al mismo tiempo socializarse. Lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un rol académico convencional” (Chanock, 2001, p. 2)

La maduración así concebida *no* tiene que ver con un proceso indefectible que se da naturalmente al cumplir años. Tiene que ver con un aprendizaje que se produce en contacto con otros. Consiste en un proceso de internalización, en el sentido vigotskyano del término. Para muchos, sólo es posible aprender a leer como universitario en una disciplina si se cuenta con el acompañamiento y la guía de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria en ese campo disciplinar. El comentario de una docente entrevistada, que presentamos a continuación, nos muestra los efectos no deseados que implica “dejar solos a los alumnos”:

D: (...) Yo los dejo, porque para mi 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 (Auxiliar docente, 1° año, Psicología)

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 no tienen los conocimientos necesarios para extraer la información relevante, pero al mismo tiempo no se los guía debido al supuesto de que son adultos y deberían manejarse autónomamente.

El problema aquí es que, en función de una concepción de madurez como desarrollo natural, se deja librado a los alumnos decidir de qué modo estudiar, dónde focalizar, qué comprender, cuánto retener. Se les exige pasar de un estado de total dependencia (con el que provienen del nivel medio) a uno en el que son tan amplios los márgenes de libertad que resulta difícil saber qué hacer con ellos. Se quitan los apoyos porque se supone que los estudiantes en este nivel pueden aprender solos. Pero el tipo de aprendizajes que deben hacer ha cambiado: no tienen ninguna práctica en llevar a cabo

lo que la universidad les propone. Son adultos pero noveles, inexperimentados en la cultura nueva a la cual desean integrarse. Sus roles deben modificarse pues en este ámbito las normas son otras. Chanock plantea:

“Para desempeñarse en cualquier rol, existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son esas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos” (Chanock, 2001, p. 8).

El aporte del docente: un faro imprescindible

A continuación, mostraremos -a través de extractos de nuestras entrevistas- qué dicen los alumnos sobre lo que necesitan y lo que valoran en las clases:

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, Psicología.)

Aparece valorada la palabra del docente, que guía y jerarquiza la información; de otra manera la alumna no podría diferenciar lo importante de lo que no lo es. En este ejemplo, es el docente quien señala el recorrido lector que deben hacer los alumnos. Sin esta guía, 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. Una alumna del CBC, al referirse a un texto de Marx y Engels, lo expresa así:

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, Ciencias 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. Para ellos, todo es importante porque todo les llama la atención, todo es desconocido. La misma alumna lo explica de este modo:

A: [Una pregunta] decía, “¿qué cosas le agrega Althusser a Marx?” Ah, bueno entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque

se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé. (Alumna del CBC, Cs. de la Educación)

En la medida que el profesor comienza a iluminar algunas partes del texto, los estudiantes pueden focalizar, desechar detalles y así dar sentido sin verse abrumados por la masa de información desjerarquizada (Carlino, 2003c). La misma alumna agradece las pistas que su docente ofrece para ayudar a comprender.

A: A mi me gusta cuando lo hacemos con la profesora en clase, que nos va diciendo. La profesora de Filosofía, por ahí se sentaba con el libro y empezaba a ver: a eso, porque son tantas cosas, entonces ella iba poniendo en el pizarrón, nos preguntaba, y lo escribía (...). (Alumna, CBC, Cs. de la Educación)

En la situación que relata la alumna, la profesora ofrece una guía que muestra qué es lo importante para el lector experto. Los recién llegados a la comunidad universitaria logran así apreciar cómo leen los miembros más experimentados. Según los estudiantes, el profesor, dentro del contexto de cada asignatura (Carlino, 2002), es quien ha de mostrar el camino, acompañar y guiar al alumno, generando espacios para que sea partícipe de los modos de lectura esperados. El docente puede ser el faro que impide perderse en la inmensidad de los textos.

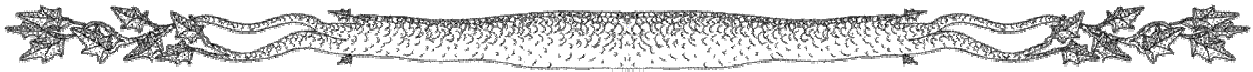
Conclusión

En este trabajo, hemos partido de la habitual queja de los profesores acerca de que los alumnos no leen. Y hemos mostrado que, por el contrario, sí leen... pero como pueden o saben leer. A su vez, hemos señalado que, para permanecer en la universidad, los estudiantes han de aprender a leer de otro modo y que es posible y necesario que los docentes les alumbremos el camino. Nuestra propuesta implica cambiar la perspectiva del problema y convertirlo en un tema que involucra a las instituciones de enseñanza y a los docentes que formamos parte de la cultura académica, evitando colocar las dificultades sólo en el alumno, en su falta de lectura o de autonomía lectora.

Surgen algunos interrogantes que invitan a reflexionar. ¿Por qué los alumnos que ingresan a la universidad deberían saber manejarse con sus reglas de lectura? ¿Por qué deberían saber que en el programa de cada materia se encuentran las expectativas de logro, los contenidos, la bibliografía, y tal vez el recorrido que tienen que hacer de los textos? ¿Cómo se piensa que los alumnos adquieren estos conocimientos? ¿Es posible comprender y apropiarse de estas prácticas si solamente son explicitadas una vez al inicio de las clases?

De nuestra postura, se desprende la necesidad de una guía intencionada por parte de los profesores, que ofrezcan la posibilidad de participar en la construcción de estos conocimientos. Pero, ¿cómo ha de ser esa guía?, ¿qué debe guiar?, ¿cuándo y dónde? Un camino para responder estos interrogantes es profundizar en la perspectiva de nuestros alumnos y profesores, y también en la naturaleza de los conocimientos que requiere la lectura en la universidad. De esta forma, será factible diseñar prácticas de

enseñanza acordes a las necesidades de quienes recién llegan a este ámbito académico y propiciar así su inclusión y participación en esta particular cultura.



Referencias

CARLINO, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, Año 23, N° 1, marzo, pp. 6-14.

CARLINO, P. (2003a). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20: 409-420. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>

CARLINO, P. (2003b). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 3, N° 2, Universidad de Antioquia, Colombia, 2003, pp. 17-23. Disponible también en Internet en: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

CARLINO, P. (2003c) “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 33, Barcelona, abril, 43-51.

CASTORINA J.; LENZI, A. Y FERNÁNDEZ, S. (1986) “Alcances del método de exploración crítica en psicología genética.” En Castorina y otros *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Bs. As.: Miño y Dávila.

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

CORSON, D. (2000) “Vocabulario y memoria colectiva.” En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CHANOCK, K. (2001) “From Mystery to Mastery”. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference “Changing Identities” (ISBN 0 86418 780 7). Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

HAAS, C Y FLOWER, L. (1988). “Rhetorical reading strategies and the construction of meaning”. *College Composition and Communication*, 39, 167-183.

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 N° 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.

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