

La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2001). *La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla.* Seminario Internacional de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO Lectura, escritura y democracia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pls1/ou1>



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>.

LA LECTURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE UNIVERSIDAD: QUÉ PODEMOS HACER LOS DOCENTES PARA PROMOVERLA

Ponencia invitada en el Panel sobre Lectocomprensión del Simposio de Inauguración de la Subsección de la Cátedra UNESCO, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

Dra. Paula Carlino
CONICET- UNSAM ¹
paulacarlino@yahoo.com

La lectura ha sido caracterizada como 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; Wilson, 1986).

¿Qué ocurre con este proceso en la educación superior? ¿Cómo lo llevan a cabo los estudiantes universitarios 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.)?

LEER TEXTOS COMPLEJOS

Los profesores solemos preocuparnos porque los alumnos leen poco para nuestras materias. Como titular de la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín, pienso que leer bibliografía auténtica de la disciplina (Hyland, 1998; Nucheze, 1991; Sinclair, 1993 Swales, 1990) es indispensable para poder 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,

¹ Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del CONICET, con la supervisión de la Prof. Elvira Arnoux, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

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 textos complejos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan el inicio de sus carreras. Los escollos con los que se enfrentan, lejos 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 comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Sin un marco conceptual, el lector no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer para entender. Como docente, quise hacer algo para revertir este circuito. Me propuse alentar el empeño, apoyar la dedicación requerida, contribuir a que se aprendan estrategias de afrontamiento, mejorar la comprensión, fomentar el sentimiento de confianza en las propias capacidades y, poco a poco, promover la conformación de procedimientos autodirigidos para formar aprendices independientes. Decidí acompañar la escritura y la lectura de textos académicos. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, lograsen 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. 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.

ACOMPañAR LA LECTURA

Desde el año 1997, vengo incluyendo explícitamente en el programa de la asignatura que imparto diversas actividades de comprensión y producción escritas (Carlino, 2001 y en prensa). 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 tenida en cuenta para acreditar la materia. La tercera es una nueva 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.

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, suelo entregar un *dossier* con la bibliografía que se habrá de discutir 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 presenta un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase. 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, se reconstruyen 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 selección y jerarquización 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. 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, este año 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 leer con tiempo, para releer, para comprender

Esta actividad es una adaptación de la llevada a cabo por una profesora universitaria 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. Estas fichas-resúmenes, precedidas del nombre del alumno en la parte superior y de la referencia bibliográfica del texto fuente en la segunda línea, son entregadas a la profesora, quien las conserva hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de las fichas 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 de estas fichas, la docente propone 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 inicialmente considerado necesario. Lejos de ampliar la extensión permitida de los resúmenes, la docente propone analizar esta dificultad. Alienta la toma de conciencia de que leer es un proceso interactivo en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído. Pregunta: “¿cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector: su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y su saber sobre el tema (Lerner, 1985). La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Junto con los alumnos acordamos que jerarquizar es considerar un orden de prioridades, 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 anunciativas, letras destacadas) (Albano *et al.*, 2001; Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Ramspott Heitzmann, 1996).

Analizamos que esta primera actividad de resumen se ve dificultada 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. A continuación, para ayudar a jerarquizar lo leído, la profesora señala la necesidad de leer estos textos teniendo en cuenta los contenidos que figuran en la unidad correspondiente del programa y aporta algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final. Los alumnos se sorprenden cuando la docente muestra cómo vincular los textos con el programa y se alivian al saber que no se formularán preguntas de detalle. La profesora también se asombra de que esto resulte novedoso y se alegra de que su acción docente aporte allí donde los alumnos no saben aún autorregularse.

En las sucesivas clases, la gran mayoría de alumnos entrega voluntariamente las tarjetas-resúmenes con las limitaciones de espacio impuestas. Dos o tres clases después de la relatada, la profesora reabre la discusión acerca de cómo marcha la tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, la ficha entregada es el resumen de otro elaborado previamente, es decir, que para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han multiplicado la tarea. Cuentan que para hacer las fichas han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando se les pregunta por qué hacen las fichas si no son obligatorias, nadie duda de querer tenerlas en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema de fichas 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”, tal como la define Marta Marucco (2001), contraponiéndola a la “lectura voluntaria”. En lo que sigue, haré referencia a una tercera actividad que 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. 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.

La elección de textos para leer y exponer es un proyecto de un mes de trabajo que he puesto en marcha hace muy poco. Para prepararlo, me he nutrido de experiencias australianas (Hogan, 1996; Legget, 1997; Robinson, 1999; Zadnick y Radloff, 1995) así como de la comunicación de una colega entrerriana (Muñoz, 2001), quien me impactó con su relato de que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran tocarlos y decidir por su cuenta qué leer. El objetivo final de la actividad que yo realizo 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.

Dejo para otra ocasión el relato pormenorizado de esta experiencia. Sólo voy a mencionar 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, estudiantes más avanzados en la carrera y hasta un par de profesores de otras materias). Reflexionaron, junto con la docente, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para evaluar las ponencias. Recibieron dos tutorías en las que la profesora discutió 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 que formaría parte de las transparencias 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. Debieron sopesar los argumentos de las tesis sostenidas para poder fundamentar sus afirmaciones durante la presentación. 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.

A MODO DE CIERRE: DESARROLLAR Y APOYAR LA DIDÁCTICA EN EL NIVEL SUPERIOR

En este trabajo he querido mostrar 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 aplicada es porque sé que 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 la didáctica universitaria está escasamente desarrollada en nuestro país. Es necesario 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. Una labor solitaria como la analizada en esta ponencia precisaría de apoyo institucional para poder multiplicarse en los docentes de cada materia. Como en las universidades australianas, necesitaríamos "Programas" y "Centros de Apoyo a la Lectura, Escritura y Aprendizaje", que orientaran a los profesores. Ojalá mi relato aporte a la conciencia de docentes y autoridades para que leer, escribir y estudiar pasen al frente en cuanto a lo que debe ser aprendido y enseñado, también en el nivel superior.

REFERENCIAS

- ALBANO, H., GIAMMATTEO, M. Y ZAMUDIO, B. (2001) "La reducción de la información: un problema cognitivo". Ponencia presentada en las 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.
- 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. (en prensa) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". Trabajo aceptado para publicar en

-
- Lectura y Vida*, Revista de la Asociación Internacinal de Lectura, enviado en julio y aceptado sin cambios en noviembre de 2001.
- CARLINO, P. (2001) "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia invitada en las 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, cuyo texto completo aparecerá publicado en la página web de la UNLu: www.unlu.edu.ar
- 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 and Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- HYLAND, K. (1998) "Towards a context of scientific hedging". En *Hedging in scientific research articles*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 13-37. "
- 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 and 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* n° 4.
- MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las 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". Ponencia presentada en las 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.
- NUCHEZE, V. (1991) "Les Typologies à la lumière d'un genre Hybride: le discours de recherche". *Études de Linguistique Appliquée*, julio-setiembre, n° 83, p. 101-115.
- RAMSPOTT HEITZMANN, A. (1996) "El resumen como instrumento de aprendizaje". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* n° 8, pp 7-16, abril.
- ROBINSON, J. (1999) "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 348-353. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.
- SINCLAIR, M. (1993) "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication". *Text* Vol 13 (4). pp. 529-558.
- 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 and Learning Forum*, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.
- SWALES, J. (1990) "Research articles in English". En *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 110-176.
- 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.