

Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Defensa en marzo de 2018, Córdoba, Argentina.

Leer en el primer año de Psicología: perspectivas y prácticas de docentes y de estudiantes.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA (2018). *Leer en el primer año de Psicología: perspectivas y prácticas de docentes y de estudiantes* (Tesis de Doctorado). Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Defensa en marzo de 2018, Córdoba, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/33>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phYc/WrC>



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>.

**LEER EN EL PRIMER AÑO DE
PSICOLOGÍA:
PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS
DE DOCENTES Y DE
ESTUDIANTES**



María Micaela Villalonga Penna

Villalonga Penna, María Micaela

Leer en primer año de Psicología : perspectivas y prácticas de docentes y de estudiantes / María Micaela Villalonga Penna. - 1a ed adaptada. - San Miguel de Tucumán: María Micaela Villalonga Penna, 2020.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-4198-0

1. Lectura. 2. Psicología. I. Título.

CDD 150

ISBN 978-987-86-4198-0



INDICE

	Pág.
Indice	2
Indice de Tablas	5
Indice de Gráficos	6
Agradecimientos	7
Resumen	8
Introducción	9
Capítulo I: Antecedentes	15
<i>I.1) Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la universidad</i>	16
I.1.1) Antecedentes sobre la Literacidad Crítica	21
I.1.2) Alfabetizaciones Académicas	27
I.1.3) Prácticas alfabetizadoras en el aula	30
I.1.4) Prácticas lectoras individuales	32
<i>II.2) Antecedentes nacionales sobre la lectura en la universidad y en el pasaje del secundario a la universidad</i>	37
I.2.1) Investigaciones desde la Lingüística y Psicolingüística	37
I.2.2) Investigaciones centradas en propuestas institucionales de intervención	45
I.2.2.1) Propósitos del PRODEAC	46
I.2.2.2) El trabajo docente fuera del aula	47
I.2.2.3) El trabajo de docentes y estudiantes en el aula: la lectura compartida	48
I.2.2.4) Algunos logros del PRODEAC	50
I.2.3) Investigaciones sobre las representaciones/concepciones y las prácticas en torno a lectura en la universidad y sobre qué se lee en la universidad	52
I.2.3.1) Los aportes del GICEOLEM	60
I.3) Antecedentes locales	69
I.3.1) Un Programa de Alfabetización para Ingresantes	75
Capítulo II: Marco teórico	81
II.1) Primera Parte	81
II.1.1) Qué es la Alfabetización Académica	81
II.1.2) Modelos en torno a la Alfabetización Académica	83
II.1.2.1) Modelo de las habilidades de lectura y de escritura. Los aportes de la Psicolingüística Cognitiva	84
II.1.2.2) Modelo de socialización académica	90
II.1.2.3) Modelo de las Alfabetizaciones Académicas	91
II.1.3.1.1) Prácticas de lectura y escritura en contextos académicos	94
II.1.3.1.2) Sobre las brechas entre los contextos y las prácticas de lectura y de escritura	97
II.1.3.1.3) Prácticas académicas, poder e identidad	98
II.1.3.2) Literacidad Crítica	105
II.1.3.2.1) Literacidad, eventos, prácticas, dominios, comunidades y géneros disciplinares	106
II.1.3.2.2.1) Eventos de literacidad	106
II.1.3.2.2.2) Prácticas de literacidad	106
II.1.3.2.2.3) Dominios de literacidad	107

II.1.3.2.2.4) Comunidades de literacidad	108
II.1.3.2.2.5) Géneros disciplinares	108
II.2) Segunda parte	112
II.2.1) Enseñar y aprender: participar de forma guiada en actividades comunitarias	112
II.3) Tercera parte	122
II.3.1) Géneros discursivos y géneros académicos	122
II.3.2) Funciones de los textos y niveles	127
II.4) Cuarta parte	131
II.4.1) Monologicidad y dialogicidad de las prácticas de lectura y de escritura	131
II.4.2) Interacciones en el aula: unidades y dimensiones de análisis	135
II.4.2.1) Las unidades de análisis	135
II.4.2.2) Las dimensiones de análisis	135
II.4.2.3) La estructura de las lecciones: secuencias de interacción y aspectos lingüísticos y pragmáticos del discurso	137
II.4.2.3.1) Secuencias IRE	137
II.4.2.3.2) Secuencias IRF	140
II.4.3) La relación educativa: aportes de la psicología	143
Capítulo III: Metodología	147
III.1) Objetivo general y objetivos específicos de la investigación	147
III.1.1) Objetivo general	147
III.1.2) Objetivos específicos	147
III.2) Diseño del estudio	148
III.3) Acceso institucional, selección de asignaturas y selección de participantes	148
III.4) Descripción de la muestra y de la institución de referencia	153
III.5) Instrumentos para la recolección de datos	157
III.6) Registro y transcripción de datos	162
III.7) Material bibliográfico	163
III.8) Análisis de datos	163
Capítulo IV: Resultados y Discusiones	165
IV.1) Primera parte	165
IV.1.1) Primera parte. Sección A. Perspectivas docentes sobre la lectura y sobre las prácticas de enseñanza de la lectura	165
IV.1.1.9) Síntesis y discusión	190
IV.1.2) Primera parte. Sección B. Perspectivas estudiantiles sobre la lectura y las prácticas lectoras ¿Qué nos dicen al comenzar el año?	199
IV.1.2.10) Síntesis y discusión	229
IV.1.3) Primera parte. Sección C. Perspectivas estudiantiles sobre la lectura y las prácticas lectoras. Construcciones compartidas	238
IV.1.3.7) Síntesis y discusión	258
IV.1.4) Primera parte. Sección D. Perspectivas estudiantiles sobre la lectura y las prácticas lectoras ¿Qué nos dicen al finalizar el año?	262
IV.1.4.6) Síntesis y discusión	286
IV.2) Segunda parte	295
IV.2.1) Cómo se encuentra organizado el materia bibliográfico	295
IV.2.2) Con qué elementos cuentan los estudiantes para contextualizar lo que leen	296

IV.2.3) Qué clases de textos leen los estudiantes	297
IV.2.4) Qué tipo discursivo predomina en los textos que leen los estudiantes	300
IV.2.5) Síntesis y discusión	306
IV.3) Tercera parte	311
IV.3.1) Tercera parte. Sección A. Prácticas lectoras en el aula. Cómo se organizan al iniciarse el año	311
IV.3. 1.1) Prácticas predominantemente monológicas de trabajo con la lectura en las clases prácticas	311
IV.3.1.2) Prácticas predominantemente dialógicas de trabajo con la lectura en las clases prácticas	321
IV.3.1.3) Síntesis y discusión	335
IV.3.2) Tercera parte. Sección B. Prácticas lectoras en el aula. Cómo se organizan al finalizar el año	336
IV.3.2.1) Prácticas predominantemente monológicas de trabajo con la lectura en las clases prácticas	336
IV.3.2.2) Síntesis y discusión	348
IV.4) Cuarta parte. ¿Qué hacen al leer los alumnos? Estrategias de lectura	351
IV.4.1) Elementos para contextualizar lo que se lee	351
IV.4.2) Estrategias inferenciales para la construcción de la coherencia textual	355
IV.4.3) Estrategias de control de la comprensión	366
IV.4.4) Síntesis y discusión	368
Capítulo V: Conclusiones	373
Referencias bibliográficas	387
Anexos	

INDICE DE TABLAS

Número de Tabla	Pág.
Tabla 1	296
Estadísticos descriptivos para los elementos que ayudan a contextualizar los textos en el material bibliográfico en general.	
Tabla 2	299
Estadísticos descriptivos para las clases de textos por materia	
Tabla 3	343
Estadísticos descriptivos para el tipo discursivo por materia	
Tabla 4	352
Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo argumentativo para la primera y la segunda evaluación.	
Tabla 5	353
Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo expositivo en la primera y en la segunda evaluación	
Tabla 6	355
Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo argumentativo en la primera y en la segunda evaluación	
Tabla 7	361
Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo expositivo en la primera y en la segunda evaluación	
Tabla 8	366
Estadísticos descriptivos para detección de incongruencias para la fuente de tipo argumentativa en la primera y en la segunda evaluación	
Tabla 9	367
Estadísticos descriptivos para detección de incongruencias para la fuente de tipo expositiva en la primera y en la segunda evaluación	

INDICE DE GRÁFICOS

Número de Gráfico	Pág.
Gráfico 1 Porcentajes para la clase de textos en el corpus general.	298
Gráfico 2 Porcentajes para el tipo discursivo por materias	300

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por el incondicional apoyo y por alentarme constantemente en este proyecto.

A mi directora, la Dra. Padilla, por haberme guiado en esta investigación y por haberme enseñado con generosidad y paciencia desde su vasta experiencia como investigadora y docente universitaria. A mi co-directora, la Dra. Carlino, por haber contribuido a la formulación de este proyecto y haberlo seguido a pesar de las distancias físicas.

A los miembros del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), por haber compartido este camino, haber escuchado las inquietudes de quien escribe y haberme aconsejado desde sus trayectorias como investigadores.

A los miembros del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC/CONICET) por haberme dado la oportunidad de compartir mis avances aportando críticas constructivas a este trabajo.

A los docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) que participaron en este estudio. A las autoridades de la mencionada unidad académica por el apoyo institucional brindado a este proyecto.

RESUMEN

¿Cómo se relacionan las perspectivas y las prácticas lectoras de los estudiantes y los docentes del primer año de la carrera de Psicología de la UNT? Este es el interrogante que intentamos responder en esta investigación. Partimos de considerar que los estudios nacionales e internacionales parecen acordar en señalar que la lectura en contextos académicos se asienta en un entramado de aspectos: las concepciones sobre lo que es leer de los docentes y de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura; la brecha existente entre las prácticas de lectura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario; la distancia entre los modos de lectura exigidos por los profesores en la universidad pero no necesariamente enseñados; las diferentes posibilidades de ocuparse de la lectura en las aulas universitarias, y los géneros discursivos propios de las disciplinas.

Para ello hemos emprendido un estudio cualitativo, con docentes y estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Realizamos entrevistas a docentes y estudiantes, observamos clases prácticas, evaluamos las estrategias lectoras y analizamos el material bibliográfico al que acceden los estudiantes.

Encontramos que las concepciones de los docentes y de los estudiantes con relación a la lectura oscilan entre la lectura como una herramienta epistémica y una herramienta para adquirir información de manera memorística. Las prácticas lectoras áulicas se organizan, en consecuencia, de manera monológica y periférica o dialógica y entrelazada. El material de lectura al que acceden los estudiantes también presenta una dicotomía ya que, en algunos pocos casos posee elementos para ser contextualizado y fuentes bibliográficas primarias y secundarias completas y complementándose, y en la gran mayoría de los casos, tiene escasos elementos que favorecen la contextualización, los textos se encuentran truncados y no apreciamos complementariedad entre las fuentes bibliográficas. En general, este panorama no facilitaría la construcción de estrategias lectoras que faciliten la comprensión del material de lectura. La forma de organización de las prácticas de lectura en esta comunidad, en general, tiende a incrementar la brecha entre el secundario y la universidad y entre los docentes y los estudiantes universitarios y, en menor medida, posibilita a los estudiantes participar e incorporarse en la comunidad disciplinar.

Cabe señalar que esta tesis se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, bajo la dirección de la Dra. Constanza Padilla (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tucumán) y la co-dirección de la Dra. Paula Carlino (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires).

INTRODUCCIÓN

En esta introducción, en primer lugar, desarrollamos el problema de investigación y su fundamentación. En segundo lugar, indicamos los objetivos y las hipótesis de investigación. Finalmente, explicitamos la forma en que hemos organizado este trabajo.

Acerca del **Problema de Investigación**, en este estudio intentamos responder los siguientes interrogantes:

¿Qué perspectivas tienen acerca de la lectura tanto estudiantes como docentes del primer año de la carrera de Psicología?

¿Qué esperan y demandan los docentes a los estudiantes en relación con las prácticas lectoras?, ¿Qué ayudas pedagógicas proporcionan los docentes y esperan recibir los estudiantes con respecto a la lectura de textos académicos?, ¿De qué forma estas concepciones y expectativas se modifican en el transcurso del año lectivo?

¿Qué características tienen los textos que se utilizan en el primer año de la carrera de Psicología?

¿Cómo se desarrollan las prácticas lectoras en los contextos áulicos? ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas despliegan los docentes?, ¿Cómo inciden dichas estrategias en las prácticas lectoras de los estudiantes?

¿Cómo se relacionan las formas de concebir la lectura que poseen estudiantes y docentes con las prácticas lectoras desarrolladas en contextos áulicos?, ¿Qué modificaciones se aprecian en estas durante el transcurso del año lectivo?

¿Las prácticas lectoras funcionan como herramientas para construir conocimientos o se emplean de forma periférica como elementos de transmisión y evaluación de conocimientos?

¿Qué estrategias lectoras han desarrollado los estudiantes antes de ingresar a la universidad (en la escuela secundaria)? ¿De qué modo estas estrategias se van modificando a lo largo del año académico?

Teniendo en cuenta estos interrogantes podemos señalar que el problema a abordar en este trabajo de investigación se centrará en la relación existente entre las perspectivas y las prácticas lectoras de estudiantes y las perspectivas y prácticas pedagógicas de docentes en relación con la lectura, situadas o contextuadas en el primer año de la carrera de Psicología de la UNT.

Con respecto a la **Fundamentación del Problema de Investigación** podemos decir que numerosas investigaciones (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2005; Carlino, 2010; Cassany, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Street, 2003) han puesto de relieve que la lectura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose de la cultura académica, y en el marco de esta, de una nueva cultura lectora. En este sentido, la lectura comprensiva se presenta como la vía inicial de apropiación de los conocimientos de la Psicología, en tanto disciplina científica.

Desde los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica*, se han identificado una serie de desafíos que implican las prácticas lectoras que se desarrollan en contextos académicos para los estudiantes ingresantes y para los docentes, que derivan de las siguientes cuestiones que se han vuelto emergentes en los últimos años: 1) la brecha existente entre las prácticas de lectura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario; 2) la distancia entre los modos de lectura exigidos por los profesores en la universidad pero no enseñados; 3) las diversas representaciones sobre la lectura y la escritura, tanto de los docentes como de los estudiantes, que tienen consecuencias en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; 4) las diferentes posibilidades de ocuparse de la lectura en las aulas universitarias (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Carlino, 2003a; Chanock, 2001 y 2004; Lillis & Scott, 2007).

Los estudios realizados también han mostrado que las dificultades de los universitarios para leer y escribir en las asignaturas se relacionan con su condición de novatos en las prácticas discursivas que aquellas requieren, y la imposibilidad de las instituciones para cubrir estas necesidades de formación especializada. En relación con las posibilidades de los estudiantes universitarios de comprender exitosamente los textos académicos o científicos, investigaciones nacionales e internacionales señalaron que esto se vincula con las características discursivas de estos textos, con los conocimientos discursivos específicos, con el bagaje de conocimientos previos afines al tema disciplinar, con las estrategias de comprensión que poseen los alumnos, y con la forma en que los docentes universitarios facilitan o dificultan el acercamiento de los alumnos a estos textos (Britt & Larson, 2003; Cubo de Severino, 2000, 2004; Larson, Britt & Larson, 2004; Marín, 2006; Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011; Padilla, Douglas y Lopez, 2010)

En nuestro país, al igual que en los estudios internacionales citados, también predominaban los trabajos sobre las dificultades en la producción y comprensión de textos académicos de los universitarios. Sin embargo, desarrollos posteriores reconocen la importancia de abordar las perspectivas de los docentes y de los alumnos, las diferencias entre las prácticas lectoras del secundario y de la universidad y cómo se organizan las prácticas lectoras en el marco de su contexto institucional (Carlino, 2010; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010). En este sentido, estudios nacionales (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010) han identificado diferentes modalidades de inclusión de las prácticas lectoras por parte de los docentes: las monológicas y periféricas y, las dialógicas y entrelazadas.

De manera complementaria, y teniendo en consideración las vicisitudes que pueden presentarse a los estudiantes universitarios a la hora de comprender textos académicos de distintas áreas disciplinares (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Carlino, 2003a; Padilla, 2004; Piacente y Tittarelli, 2006), estudios nacionales (Carlino, 2003a; Cubo de Severino, 2000; Estienne y Carlino, 2004; Padilla, 2004) e internacionales (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011; van Dijk & Kintsch, 1983; Larson, Britt & Larson, 2004; McNamara, 2004; McNamara, 2010; O'Reilly & McNamara, 2010; Ozuru, Briner, Best & McNamara, 2010) dieron a conocer que las estrategias de comprensión lectora pueden viabilizar o dificultar el acceso de los estudiantes universitarios más jóvenes a los géneros disciplinares y a la comunidad discursiva disciplinar o cultura lectora académica. En particular, si tenemos en cuenta que en la Facultad de Psicología, de un promedio de 1200 inscriptos llegan a completar el primer año de cursado 650 alumnos (Facultad de Psicología UNT, 2012), cabría considerar en qué medida los alumnos son capaces o no de comprender estas formas discursivas y apropiarse de las herramientas conceptuales y saberes necesarios para aprobar las asignaturas.

Acerca de los **Objetivos de Investigación**, esta investigación doctoral tiene como objetivo general *estudiar las perspectivas y prácticas lectoras de estudiantes y las perspectivas y prácticas de enseñanza de docentes del primer año de la Carrera de Psicología de la UNT*. La consecución de dicho objetivo implicó una serie de objetivos específicos:

- 1) Indagar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas concepciones que entienden a la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica.
- 2) Indagar las particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año, en tanto se aprecia la coexistencia de textos provenientes de diferentes disciplinas (ej. biología, historia, sociología, psicología, medicina, etc.) y de textos con diferentes modos de organización discursiva (expositiva o argumentativa).
- 3) Determinar y describir la relación entre las perspectivas sobre la lectura de estudiantes y docentes universitarios y, las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes.
- 4) Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si solo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva.
- 5) Describir las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de la Carrera de Psicología, teniendo en cuenta las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.
- 6) Diseñar una prueba de comprensión lectora para alumnos del primer año de la carrera de Psicología que contemple la evaluación de las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.
- 7) Estudiar la situación de los alumnos del primer año de la carrera de Psicología en base a estadísticos descriptivos en cuanto a: promoción de la Integración Universitaria, regularidad en las asignaturas, materias rendidas, recursantes en las asignaturas y abandono de la carrera, en el período 2013-2014.

En relación con nuestro problema de investigación, nuestros objetivos y nuestra fundamentación del problema, hemos planteado una serie de *supuestos de investigación*:

1. La lectura esta presente más como exigencia que como contenido de enseñanza, en las aulas estudiadas y los docentes tenderán a evaluar los resultados de las prácticas lectoras más que las orientaciones pedagógicas brindadas por ellos mismos.
2. Los textos propuestos en su mayoría son cuadernos de cátedra, en los que no se aprecia la polifonía inherente a los discursos académicos. En aquellos textos en los que se aprecia la presencia de argumentaciones, en clase los docentes no tienden a abordar el

trabajo en torno a las mismas ni las relaciones con lo explicado por el docente en clases teóricas y prácticas.

3. Las ayudas pedagógicas brindadas por los docentes tienden a situarse en los extremos inicial y final del proceso lector y no durante el mismo, dificultando la construcción colectiva del sentido de los textos.
4. Los profesores y estudiantes tienden a considerar la lectura como una habilidad aprendida previamente y aplicable en cualquier contexto, y no como una práctica situada en un contexto institucional y disciplinar específico. Los estudiantes podrían presentar grandes dificultades para leer comprensivamente y podrían no solicitar ayuda a sus docentes al darse cuenta de que poseen dichas dificultades.
5. La modalidad de enseñanza docente es monológica y expositiva, tendiendo a un empleo periférico de la lectura, en detrimento de las prácticas lectoras orientadas hacia la construcción del conocimiento en el marco de disciplinas.
6. Las estrategias lectoras desarrolladas por los estudiantes en la escolaridad secundaria les permiten realizar algunas inferencias sobre lo leído, pero las mayores dificultades se presentarían en relación con las estrategias retóricas y metacognitivas, dificultando la construcción de una representación coherente de lo leído.

Así, organizamos este trabajo en cinco capítulos. En el primer capítulo, desarrollamos la revisión de estudios internacionales y nacionales sobre el tema. A su vez, dividimos este capítulo en tres partes: en la primera, presentamos los antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la universidad; en la segunda, los antecedentes nacionales sobre la lectura en la universidad y en el pasaje del secundario a la universidad y, en la tercera, los antecedentes locales sobre la lectura en la universidad.

En el segundo capítulo, desarrollamos el marco teórico de referencia que, a su vez, dividimos en cuatro partes. En la primera parte, abordamos las concepciones en torno a la alfabetización y los modelos en torno a la alfabetización, poniendo el acento en tres enfoques: el de las Alfabetizaciones Académicas, el de la Literacidad Crítica y el Psicolingüístico. En la segunda, nos centramos en los conceptos de enseñanza y de aprendizaje; en la tercera, en las conceptualizaciones sobre los géneros académicos y; en la cuarta, en la organización de las prácticas de lectura áulicas.

En el tercer capítulo, detallamos los aspectos metodológicos de esta investigación. En el cuarto capítulo, presentamos los resultados y las discusiones en torno a lo investigado. Organizamos este capítulo en cuatro partes que se corresponden con los objetivos específicos de nuestra investigación: en la primera, abordamos las perspectivas sobre la lectura de los docentes y de los estudiantes, en la segunda, las características del material bibliográfico; en la tercera, la organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en las aulas universitarias y, en la cuarta, las prácticas de lectura estudiantiles en cuanto a las estrategias lectoras. En el quinto capítulo, planteamos las conclusiones de nuestra investigación.

Esperamos que el planteo y los resultados de la presente Tesis contribuyan al diseño de estrategias de intervención en lectura que tengan en cuenta tanto las concepciones de los estudiantes y de los docentes, como la organización de prácticas áulicas basadas en los modelos dialógicos de enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

En este capítulo presentamos los antecedentes sobre el tema. Lo hemos organizado en tres partes: en la primera presentamos los antecedentes internacionales, en la segunda, los nacionales y, en la tercera, los locales.

I.1) Antecedentes internacionales sobre leer y escribir en la universidad

Los primeros estudios sobre la lectura y la escritura en la universidad fueron realizados en los países de habla inglesa. Estos estudios pusieron el foco en las dificultades y en los obstáculos que tenían los estudiantes en su pasaje de la educación secundaria a la educación universitaria, marcando la relación entre la lectura, la escritura y el aprendizaje (Carlino, 2005a; Clerehan, 2003). Con el ingreso masivo de estudiantes de las clases medias a las universidades durante la década de 1960 y 1970, un nuevo fenómeno comienza a hacerse cada vez más palpable: cómo retener a los ingresantes que provenían de diversos contextos socioculturales. Esto se acompañó de un cuestionamiento sobre qué características tenían las prácticas de lectura y escritura en los contextos de procedencia de los alumnos en relación con las universitarias (Bazerman, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

Aunque los primeros esfuerzos, tal vez hicieron más hincapié en las dificultades de los alumnos para leer y escribir en la universidad, paulatinamente comenzaron a aparecer trabajos en los que se exhortaba a reflexionar sobre el cómo se enseñaba a leer y escribir. Es en este marco que los aportes investigadores de dos vertientes comienzan a visibilizarse (Bazerman et. al., 2005): la de la *Literacidad Crítica* y la de las *Alfabetizaciones Académicas*. Además, mientras que algunos estudiosos pusieron el foco en cómo se gestaban en el aula las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura (Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007), otros se centraron en las estrategias o habilidades de lectura de los alumnos (Anmarkrud y Braten, 2007; Bell y Perfetti, 1994; Haenggi y Perfetti, 1994; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; Taraban, Kerr y Rynearson, 2004; Taraban, Rynearson y Kerr, 2000; White, 2004).

De este modo, en este apartado realizamos una revisión de estudios centrados en las prácticas lectoras académicas áulicas y en las habilidades o estrategias lectoras de los alumnos universitarios. Para ello, en primer lugar, presentamos algunas investigaciones realizadas desde el enfoque de la *Literacidad Crítica*; en segundo lugar, investigaciones enmarcadas en el enfoque de las *Alfabetizaciones Académicas* y de los *Nuevos Estudios en Alfabetización* y; en tercer lugar, estudios que hacen referencia a la construcción de las prácticas de lectura en el aula y a las estrategias o habilidades lectoras.

I.1.1) Antecedentes sobre la Literacidad Crítica

Los estudios enmarcados en este enfoque plantean una aproximación sociocultural de las prácticas lectoras (Cassany, 2005) y, por ello, han abordado los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades que se desprenden del uso contextualizado del código escrito (Cassany, 2005). Entonces, a partir de la década de 1990 en Inglaterra y en los Estados Unidos de América se encararon una serie de investigaciones en diferentes ámbitos y con diferentes grupos etarios centradas en los eventos, las concepciones, las prácticas, las comunidades y los géneros discursivos involucrados. Luego, estos desarrollos fueron retomados, principalmente, por Daniel Cassany en España. Algunos de estos aportes abordaron la escritura académica (Clark e Ivanic, 1997; Ivanic, 1998; Ivanic, 2004; Ivanic y Simpson, 1992) y otros, retomaron el vínculo entre las prácticas de literacidad y los contextos en los que se despliegan (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Barton e Ivanic, 1991; Hamilton, Barton e Ivanic, 1994). En relación con estos últimos, presentaremos dos de ellos en los que puede apreciarse una trabazón entre las concepciones acerca de la lectura, las prácticas lectoras, los géneros textuales, las comunidades y dominios en las que se construyen dichas prácticas y el nivel de experticia de quienes participan (Barton, 2000; Cassany, 2005).

David Barton (2000) señaló que una de las mejores formas para que los estudiantes comprendieran qué es la literacidad, era partir de la reflexión sobre sus propias prácticas cotidianas. Su propuesta partía de la base de que los estudiantes podían ser alentados a investigar sus propias prácticas y que había relaciones entre la enseñanza y la investigación y, entre la educación y la vida cotidiana (Barton, 2000).

Observó que los estudiantes solían considerar la literacidad como una habilidad relacionada con la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales de educación, que tenían dificultades para ver que la literacidad traspasaba los límites del aula y que esperaban estudiar la literacidad de otros, pero no tener que reflexionar sobre sus propias prácticas. Para ello, invitaba a los alumnos de un *Curso de Estudios en Alfabetización* –se trataba de estudiantes de grado universitario y de graduados- a que examinaran lo que las personas leen y escriben en el día a día en cualquier área (Barton, 2000).

Primero, debían identificar un tema específico –un lugar y una actividad puntual-; luego, observar el medio o comunidad tomando cierta distancia y fotografiar cosas que resultaran atípicas para ellos. Posteriormente, pedía a los estudiantes que focalizaran un evento de literacidad en particular y que se centraran en los textos involucrados en el evento y como eran usados –pudiendo obtener copias de dichos textos-. En muchos casos, los estudiantes del curso entrevistaban a las personas sobre sus prácticas indagando sobre conocimientos en torno a las prácticas de literacidad. Esta información les servía para significar las observaciones, por ejemplo, roles de los participantes, diferencias de género, formas de aprendizaje, medios o textos involucrados (Barton, 2000).

Uno de los estudios llevados a cabo por un grupo de estudiantes inmigrantes en Inglaterra, se centró en las prácticas de alfabetización cotidiana. Eran estudiantes que ya habían tenido experiencias educativas en el nivel superior en sus países de origen y que estaban habituados a hablar en inglés. Se dieron cuenta de que usaban el idioma inglés para diversos propósitos tanto en lo cotidiano como en lo académico, y observaron cambios en sus literacidades. La llegada al campus representaba el contacto con una nueva cultura y debían comprender cómo funcionaba esta cultura: por ejemplo, ante los cientos de noticias pegadas en columnas, paredes y pizarrones, notaron que mientras los estudiantes nativos parecían poder escoger lo más relevante e ignorar lo otro, ellos leían cada una de las noticias. Sobre el uso de formas de comunicación, los extranjeros estaban más habituados al correo electrónico que los locales y tendían a leer periódicos de sus países de origen en sitios de Internet. Tendían a documentar su experiencia en Inglaterra recolectando notas y folletos de los lugares que visitaban, guardando mensajes pegados en las puertas de sus habitaciones por otros estudiantes, panfletos de eventos –parecían crear a través de la

literacidad un sentido de hogar en sus habitaciones transformando el espacio al pegar estos textos en sus paredes-(Barton, 2000).

En suma, los estudiantes que participaban del curso de Barton (2000) aprendían que las prácticas lectoras son situadas. Con base en estos hallazgos propuso que para los educadores podía resultar útil contemplar el uso de un triángulo que incluya las prácticas de lectura y de escritura del educador, las prácticas de los estudiantes y las prácticas sociales. La enseñanza de la literacidad se realizaba de mejor manera cuando las personas podían realizar su propia investigación sobre sus propias prácticas de lectura y de escritura. Aunque este estudio se ha centrado en las prácticas de literacidad cotidianas, y no en las académicas, nos ha parecido relevante reseñarlo ya que muestra cómo las prácticas lectoras son eventos culturales que hacen necesaria una reflexión por parte de los participantes – tanto docentes como estudiantes-. Por parte de los estudiantes, poder pensar acerca de sus propias prácticas de lectura abriría la posibilidad de modificarlas o enriquecerlas y, por el lado de los docentes, conocer las prácticas lectoras de sus estudiantes, permitiría ajustar o andamiar los procesos lectores desde las prácticas de enseñanza (Barton, 2000).

Otro aporte significativo es el que realizó Daniel Cassany en el contexto español, junto a su equipo de investigación. En un proyecto de investigación (2004-2007), se centró en el estudio de cómo se lee y se escribe la ideología, es decir, el punto de vista, el sesgo o la subjetividad que subyacen a cualquier texto. A continuación, brevemente, introducimos algunos de los desarrollos realizados en el marco de este proyecto y nos detendremos más en aquellos centrados en contextos educativos (Atienza, 2005; Cassany, 2005a; Cassany, 2005b; Morales; Cassany y Gonzalez, 2007). Algunas investigaciones se realizaron en la escolaridad secundaria o bachillerato (Atienza, 2005; Lopez Ferrero y Atienza, 2005); por ejemplo, Atienza (2005) analizó libros de texto de Historia para la escolaridad secundaria en Cataluña -publicados entre 2001 y 2005 por editoriales de larga tradición en el ámbito escolar- para describir de qué modo las estrategias discursivas permiten entrever con mayor o menor nitidez principios ideológicos en los mismos.

Encontró que en los textos analizados había manifestaciones ideológicas que permanecían veladas gracias a una serie de estrategias textuales. Una primera manifestación, derivaba de la acentuación desigual de diferentes tipos de contexto (espacio temporal, cultural y cognitivo). Aunque los datos se presentaban contextualizados espacial

y temporalmente, la contextualización cultural en algunos casos aparecía silenciada y lo que podía leerse entre líneas, en cambio, era un sistema de creencias o ideología. En segundo lugar, la forma en que se organizaban las secuencias narrativas –hechos consumados y narrados de forma cronológica- hacía que los datos parezcan incuestionables y, en estas condiciones, resultaba difícil que los estudiantes desarrollaran una opinión propia porque la información que se le presentaba tenía un sesgo que no posibilita múltiples lecturas de una realidad. Otra característica era el empleo de paquetes o secuencias narrativas y descriptivas, la ausencia de secuencias explicativas y, la presentación de párrafos en los que se distribuía información que, aunque parecía tener una continuidad temática, no evidenciaba una jerarquización explícita. Esto no facilitaba que los estudiantes construyeran una visión global del tema.

En tercer lugar, la representación de eventos se realizaba a la manera de verdades incuestionables. Al interior de los enunciados y dentro del mismo párrafo, se observaba mayor relevancia dada a unos contenidos y no a otros, por ejemplo, acentuando más o menos al agente. Asimismo, las actividades propuestas de manera complementaria a los capítulos de los manuales –preguntas sobre los textos-, el título y los subtítulos que determinaban los apartados en el texto, los adjetivos calificativos empleados, los adverbios de modo y de cantidad, etc. constituían también recursos que inducían al lector a focalizar determinada información como una verdad incuestionable y una comprensión literal y no conflictiva de la información. Finalmente, la construcción de identidades estereotipadas y con prejuicios se apreciaba en el uso del pronombre personal “nosotros” -relacionado con aspectos positivos reconocidos como propios, es decir, quien habla- y la fórmula “los otros” - relacionada con aspectos negativos adjudicados a otros, o sea, de quien se habla- (Atienza, 2005).

En este sentido, concluyó, por una parte, que lo que estos textos viabilizaban es una lectura unidimensional y poco crítica y, por la otra, que hay dos aspectos esenciales de la disciplina histórica que no podrían enseñarse a través de esta clase de textos: el contexto en el que emerge un texto y la capacidad para replantearse las verdades transmitidas (Atienza, 2005).

Otros trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación abordaron la producción de textos científicos (Morales, Cassany y González, 2007; Morales, González y

Tona, 2006). Morales, Cassany y González (2007) describieron el uso de estrategias de atenuación en artículos de revisión publicados en español en revistas entre 1994 y 2004. Identificaron las estrategias empleadas en las secciones retóricas de los artículos y clasificaron los atenuantes en cinco categorías: construcciones impersonales, deícticos temporales, aproximadores, escudos y atenuantes compuestos.

Hallaron que en las tres secciones retóricas abundaban las estrategias de atenuación, siendo más frecuentes en el desarrollo y en la introducción. Asimismo, primaban el modal epistémico “poder”, los adverbios y los adjetivos de posibilidad y de probabilidad, y los verbos epistémicos. Las construcciones impersonales se empleaban para atenuar, los aproximadores para expresar honestidad y varios niveles de certidumbre en las proposiciones, y los deícticos temporales para expresar provisionalidad y sugerir varias interpretaciones. Este estudio mostraba cómo la atenuación podía dar cuenta de la posición de los autores en la comunidad científica y relacionarse con las características del artículo científico como género discursivo. Además, el nivel de expectativa en la escritura de este género podría condicionar cómo se presentaban las proposiciones.

Lo que estas investigaciones mostraban es que todo escrito es un escrito situado, que tiene un autor –individual o colectivo-, que vive en contexto sociohistórico determinado, lo que hace que su mirada de la realidad sea parcial y esté teñida ideológicamente. Para Cassany y cols. (Atienza, 2005; Cassany, 2005; Lopez Ferrero y Atienza, 2005; Morales, Cassany y González, 2007; Morales, González y Tona, 2006), leer de manera crítica implicaba poder realizar una serie de operaciones articuladas entre sí: a) situar el texto en el contexto sociocultural (identificar el propósito y situarlo en el marco de una red social de propósitos e intereses, los contenidos incluidos y excluidos del texto, las voces incorporadas o silenciadas –citas, referencias-, la voz del autor –detectar posicionamientos del autor-); b) reconocer y participar en la práctica discursiva (comprender un texto según su género discursivo y el uso que se hace en ese contexto de una forma de comunicación; reconocer características socioculturales del género y las prácticas de lectura y escritura en torno al mismo); c) dimensionar los efectos del discurso en la comunidad (tener en cuenta la individualidad del lector y las interpretaciones que puede llegar a hacer de un texto; considerar las interpretaciones de miembros de la

comunidad como familiares, amigos, vecinos, colegas, autoridades; integrar estas interpretaciones de manera global) (Cassany, 2005).

I.1.2) Alfabetizaciones Académicas

Casi a fines de la década de 1990, en Inglaterra y Australia, desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas se han realizado una serie de estudios que han permitido describir y analizar los desafíos que plantea la cultura universitaria a los ingresantes. Desde este enfoque también, se han cuestionado aquellos modelos que proponían a la lectura como una habilidad general, remarcando los déficits o dificultades de los estudiantes al leer y escribir en la universidad (Lea y Street, 2006).

Los estudios realizados desde este enfoque han puesto el foco en las culturas institucionales –incluyendo las cátedras universitarias- en tanto sistemas de relaciones en los que se lee y se escribe para aprender (Carlino, 2003; Chanock, 2001, 2004b). En este sentido, mostraron que la lectura y la escritura en el marco de las disciplinas se encuentran atravesadas por la factores de identidad social y de poder institucional, en tanto habría cosas que los docentes pueden llegar a exigir a los estudiantes universitarios que no serían enseñadas, y esto obstaculiza el acceso y la permanencia de los estudiantes menos familiarizados, por su origen sociocultural con las culturas académicas dominantes (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Turner, 1999).

Desde esta línea, Chanock realizó algunos aportes que pueden resultar significativos para nuestra investigación. Esta autora abordó la comunicación en medios académicos, y principalmente, la escritura en este ámbito, centrándose en cuestiones gramaticales (Chanock, D´Cruz y Bisset, 2009), el cómo y el qué se enseñaba en las universidades (Chanock, 2008), la necesidad de que los estudiantes se convirtieran en escritores autónomos (Chanock, 2004), el rol de los docentes al enseñar a escribir (Chanock, 2002), los desafíos que se presentaban a docentes y estudiantes en relación con la escritura disciplinar (Chanock, 2006) a través del curriculum (Chanock,2004) y genérica (Chanock, 2007).

En un estudio, indagó la relación entre la conformación de las identidades de los ingresantes universitarios y las prácticas alfabetizadoras académicas (Chanock, 2001). Con base en el discurso de los docentes y de los estudiantes, dio a conocer que las dificultades

de los estudiantes universitarios al leer y al escribir en las asignaturas se relacionaban con su condición de novatos en las prácticas discursivas que aquellas requerían. A pesar de esto, los docentes tendían a no ofrecerles ayuda ni orientaciones ya que parecían suponer que los estudiantes universitarios debían comportarse como adultos autónomos e interpretaban las solicitudes de ayuda en términos de inmadurez. Por el lado de los estudiantes, identificó que percibían sus necesidades de formación en relación con las prácticas discursivas académicas y la ausencia o las escasas acciones institucionales en este sentido (Chanock, 2001).

Esta situación, para la autora, hacía que la alfabetización de los recién llegados se transformara en una práctica del misterio y, en relación con esto, la conformación de las identidades estudiantiles también. La constante cavilación entre novatos y expertos, entre ser o no parte del grupo, hacía que los estudiantes lleguen a no reconocerse como parte de la comunidad académica. Los docentes muchas veces esperaban que los estudiantes leyeran y escribieran como expertos, pero tendían a tratarlos como novicios en esta práctica; les exigían creatividad, pero cuando se apartaban de convenciones, eran penalizados. Los enseñantes, entonces, terminaban posicionando a los aprendientes en una encrucijada que muchas veces no podían resolver, ya que las inconsistencias resultaban alienantes. Es así que la autora advirtió la necesidad de que los docentes expliciten cuál es el rol de los estudiantes como miembros de una disciplina y que reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza (Chanock, 2001).

Además, se caracterizaron los desafíos que enfrentan los noveles estudiantes universitarios al intentar apropiarse de la cultura académica, marcando tanto las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura académicas y las que se desarrollan en la escuela secundaria (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis & Scott, 2007), como las múltiples formas que estas prácticas adoptan en las asignaturas y cátedras universitarias (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Lillis & Scott, 2007). En este sentido, Lea y Street (1998) cuestionaron las prácticas de lectura y escritura centradas en las dificultades de los alumnos y de carácter remedial, abriendo el panorama hacia el análisis de la cultura institucional y la organización de dichas prácticas en el marco de relaciones sociales que definen cómo se desarrollan y cuáles son los propósitos de las mismas. Enfatizaron la

necesidad de investigar las prácticas y las concepciones sobre la lectura y escritura, tanto de los docentes como de los alumnos (Lea y Street, 1998).

Como ya le hemos mencionado, aunque nuestra investigación está referida a la lectura, haremos referencia a algunos estudios que han puesto el foco en la escritura ya que sus conclusiones pueden servirnos para reflexionar en torno a las prácticas lectoras académicas. En la ya citada investigación de Lea y Street (1998) - investigación centrada en la escritura en la educación superior universitaria-, examinaron las expectativas e interpretaciones de los docentes y de los estudiantes en relación con las tareas escritas de los estudiantes de pregrado. Las expectativas y las interpretaciones de ambos resultaban contrastantes. Los modelos implícitos que generalmente utilizaban los docentes para entender la escritura de los estudiantes parecían ceñirse a una serie de aspectos formales que debían estar presentes aunque esto no hubiera sido explicitado: cómo redactaban, la elección de ciertas palabras, qué información incluían, el establecimiento de relaciones de intertextualidad y cómo las hacían, la manera en que incluían el discurso de otros en sus producciones (Lea y Street, 1998).

En el mencionado trabajo de Lea y Street (1998), a partir de entrevistas a docentes, encontraron que éstos solo percibían una serie de obstáculos superficiales en las prácticas de lectura y de escritura de sus alumnos -por ejemplo, problemas de sintaxis al escribir, y para comprender el vocabulario técnico y algunas palabras de las consignas-. Esto solía acompañarse de formas de ayuda que buscaban remediar estas dificultades puntuales que eran entendidas como atributos que los alumnos portaban a título individual y/o que derivaban del nivel educativo anterior (Lea y Street, 1998, Turner, 1999). Esta visión remedial de las prácticas alfabetizadoras, se relacionada con intervenciones institucionales a la manera de cursos o materias de apoyo destinadas a suplir carencias (Lea y Street 1998; Scott, 1999). Los docentes parecían remarcar las dificultades de los estudiantes al leer y focalizarlas en aspectos superficiales, dejando de lado los procesos de construcción de sentido que emergen del entrelazamiento de la lectura que hacen los estudiantes y las orientaciones y expectativas de los docentes. Pareciera ser entonces, que la falta de claridad en estos aspectos hacía que la lectura fuera una práctica enigmática para los docentes y para los alumnos (Lea y Street, 1998; Scott, 1999).

Los docentes parecían no considerar la relevancia de temas como la incipiente conformación de una identidad de estudiantes académicos y; el uso de formas de poder que, al descalificar las producciones por no ajustarse a ciertos cánones sin dar orientaciones al respecto, limitaba las posibilidades de participación en la cultura académica de los estudiantes –ya que se utilizaba una perspectiva contrastada en la que se presentaba a los "buenos" y a los "pobres" escritores-. Con base en estos resultados, propusieron que un marco de alfabetización académica debe contemplar la naturaleza conflictiva y controvertida de las prácticas de escritura y, que esto podía ser más valioso para la comprensión de la escritura estudiantil en la educación superior actual que los modelos y enfoques tradicionales (Lea y Street, 1998).

En la misma dirección, entre los trabajos de Lillis y Scott, también encontramos algunos aportes en relación con la escritura en contextos académicos (Carter, Lillis y Parkin, 2009; Lillis, 1998; Lillis, 2002; Lillis y Curry, 2010; Lillis y Rai, 2011; Rai y Lillis, 2013) que pueden resultar de interés para nuestro estudio. Los desarrollos de Lillis (1999) y Lillis y Scott (2007) permiten comprender cómo se vinculan los conceptos de “identidad social y poder institucional” con las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas. Indicaron que, en muchos casos, a nivel institucional, los docentes exigían a los estudiantes modos de lectura y escritura que no se habían enseñado y que ellos desconocían. Esto dificultaba la construcción de aprendizajes disciplinares y, en consecuencia, expulsaba a los estudiantes menos familiarizados con las culturas académicas dominantes debido a su origen sociocultural (Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007). Estos estudios dieron a conocer que en el nivel superior la lectura y la escritura eran consideradas como “prácticas transparentes”; es decir, actividades que posibilitan captar el pensamiento de otros y reflejar el propio sin mayores dificultades. Entonces, las convenciones necesarias para llevarlas a cabo serían conocidas por todos y darían cuenta de una serie de acuerdos aceptados de buen grado por todos también (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999).

Al respecto, Lillis (1999) propuso que este tipo de suposiciones generaba desencuentros, malentendidos y brechas entre las expectativas de los docentes y lo que los estudiantes entendían que es leer y escribir correctamente. Mediante entrevistas a profesores y estudiantes, encontró que cuando los profesores daban indicaciones o

consignas, había requerimientos que muchas veces podían parecer claros, explícitos y específicos para ellos, pero que para los alumnos eran contradictorios, poco claros e inespecíficos. Lo que para los docentes resultaba evidente, para los alumnos era extraño y arbitrario. Por su parte, los alumnos indicaban como un obstáculo al leer y al escribir, poder descubrir qué pretendían los docentes que ellos hagan. Por ello, la citada autora, propuso que la lectura y la escritura podían ser “prácticas del misterio”, especialmente para aquellos poco o nada familiarizados con los contextos académicos. Estas prácticas institucionalizadas, daban a conocer que la lectura y la escritura están atravesadas por la ideología y el poder que detentaban unos –los docentes más experimentados- sobre otros – los alumnos o novatos- (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999).

Desde *los Nuevos Estudios en Alfabetización*, la alfabetización era vista como una práctica social que permitía la construcción de habilidades en la comprensión y producción de textos (Lillis y Scott, 2007; Street, 2003) según los contextos (Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Street, 2003). Un estudio que ejemplifica estas cuestiones fue el realizado por Falk Ross (2002) con alumnos universitarios–de entre 18 y 22 años, que eran primera generación de estudiantes universitarios en sus familias-. Los estudiantes cursaban carreras vinculadas con el arte y, en el área de comprensión de textos del examen de ingreso, habían obtenido un bajo rendimiento. Entonces, por sugerencia de los docentes, se inscribieron en el curso de “Lectura en la Universidad”. El trabajo consistió en una investigación-acción y los datos se obtuvieron a partir de observaciones participantes de clase, fotocopias de los trabajos de los estudiantes y notas de campos sobre eventos de las clases.

El curso contemplaba una serie de actividades tendientes al desarrollo de estrategias de lectura y escritura necesarias para poder participar en las prácticas alfabetizadoras en contextos académicos. La primera de ellas era la confección de un artículo de investigación. Con base en guías, consignas semanales de trabajo y la constante orientación de un docente, los estudiantes escogían un tema de su interés, buscaban información al respecto en diferentes fuentes y se abocaban a la escritura del artículo. La segunda, consistía en la lectura de un texto narrativo y una reseña del mismo-en los cuales se desarrollaban experiencias similares a las de los estudiantes ingresantes en la universidad –sobre todo haciendo referencia a las nuevas pautas culturales a aprender- (Falk Ross, 2002).

La tercera, consistía en tareas tendientes a mejorar y guiar la primera actividad. Para ello, se daban pautas para preparar la lectura y se enseñaban estrategias de lectura que permitieran a los estudiantes distinguir si leían en función de hechos puntuales (información fáctica) o no, reconocer ideas básicas y sus conexiones e indagar en el material para aplicarlo en un proyecto. Además, los estudiantes aprendían a identificar y comparar diversos géneros textuales a partir de su organización y contenido, usando esta información como una estrategia de pre-evaluación al leer para las clases. Esta estrategia de prelectura consistía en realizar esquemas sobre la estructura de los capítulos; analizar cuando el vocabulario era difícil partes reconocibles o significables en las palabras o a desentrañar el significado en función del contexto; experimentar con diferentes formas de toma de apuntes o notas para que los estudiantes recolectaran información de los textos; y realizar resúmenes durante la lectura y luego de ella como una forma de monitorear la comprensión (Falk Ross, 2002).

Los resultados evidenciaron cambios en la comprensión lectora de los estudiantes asistentes al curso. Su lectura se había vuelto más focalizada, crítica y productiva, lo cual se notaba en las contribuciones individuales en las discusiones de clase, así como en las producciones escritas de las tareas requeridas. El punto de partida de este proceso fue compartir entre pares las dificultades que tenían al leer y al escribir, lo cual los ayudó a reconstruir la comprensión al reconsiderar conocimientos previos e incorporar nueva información a sus proyectos de escritura (Falk Ross, 2002).

Aunque el énfasis del curso estaba puesto en las estrategias de producción textual, la presentación de borradores del proyecto de escritura constituyó una de las maneras que tenía el docente para evaluar el nivel de comprensión de lo leído. Los estudiantes, en un principio y con base en un texto fuente, tendían a incluir párrafos sin una vinculación explícita entre sí y retomaban hechos o aspectos que podían o no ser centrales para la temática. En los borradores finales, y gracias al empleo de esquemas sobre la estructura de los textos que leían y la discusión de los mismos en clase, retomaban tres o cuatro cuestiones capitales y las relaciones entre éstas. La lectura sistemática semanal les permitió también mejorar las dificultades que experimentaban con el uso del inglés coloquial y con el vocabulario técnico de los textos -referido al lenguaje y al análisis textual, por ejemplo: metáforas, connotaciones-. Las discusiones en torno a las raíces de las palabras y el análisis

morfémico en función del contexto, les permitió comprender y usar las palabras más adecuadas al escribir (Falk Ross, 2002).

Los estudiantes aprendieron a tener un propósito de lectura antes de realizarla a fin de saber qué buscar en los textos. Escogían temas para las composiciones de manera más cuidadosa, rastreando primero en internet y en libros diversos tópicos y consultando con los docentes, antes de formalizar la selección. A esto sumaron el hecho de que en la búsqueda de un tema pertinente desarrollaron formas de tomar notas que les facilitara luego encontrar en los textos con rapidez información que pudieran discutir en clase y que, además, les facilitaba poder relacionar temáticas de diferentes fuentes textuales. Estos logros se vieron plasmados al re-testear a los estudiantes con el mismo instrumento empleado en el ingreso a la universidad ya que los resultados que obtuvieron les permitieron puntuar mejor que en la primera evaluación (Falk Ross, 2002).

Desde esta experiencia, la enseñanza de la lectura y la escritura no debía ser privativa del secundario, y sí tarea de la universidad. Uno de los propósitos centrales era pensar en qué es lo que se exigía a los estudiantes y las posibles alternativas para ayudarlos. En este sentido, los cursos iniciales de las carreras centrados en lectura y escritura fueron vistos como espacios que podían darse previos a la entrada a la universidad, a fin de abreviar la brecha entre los dos niveles educativos y facilitar la participación de los nóveles estudiantes en los contextos académicos. También señaló la posibilidad de que los docentes de todas las materias enseñaran a leer y escribir en el marco de las mismas y de las disciplinas (Falk Ross, 2002).

I.1.3) Prácticas alfabetizadoras en el aula

En este apartado haremos referencia a algunas investigaciones que han tenido entre sus principales propósitos abordar cómo se enseña a leer y/o escribir en las aulas. En la misma línea que los desarrollos de los Enfoques de las Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica, estos estudios señalan la vinculación de las perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de ambos procesos. Con base en la propuesta de Bajthin (1981) y en el trabajo empírico, proponen la existencia de prácticas monológicas y dialógicas de alfabetización áulica. Además, en función de nuestro marco teórico y de los objetivos de esta investigación,

hemos creído necesario incluir también algunos aportes sobre qué habilidades o estrategias lectoras entran en juego.

Algunos estudios mostraron que no bastaba con que los docentes aprendieran cómo enseñar, sino que también era necesario que aprendieran cómo aprender y que pudieran cuestionar sus concepciones acerca de cómo aprender y enseñar. Esto redundaba en beneficios para los estudiantes ya que los docentes tendían a darles las herramientas necesarias para que aprendieran (Dembo, 2001; Dysthe, 2000; Gordon, Dembo y Hocevar, 2006). En una investigación, Gordon, Dembo y Hocevar (2006) indagaron la relación entre las formas de aprendizaje de los docentes y sus prácticas de enseñanza. Administraron a docentes que tomaban cursos para graduados universitarios, dos escalas y un inventario sobre aprendizaje auto-regulado, y una encuesta sobre experiencia docente. Los resultados se analizaron de forma cuantitativa y dieron a conocer que los propios comportamientos más o menos auto-regulados de aprendizaje influían en la forma en que los docentes transmitían ciertos conocimientos y en sus metas de clase, lo cual, a su vez, conducía a formas de control ideológico más o menos humanista. Con este término los autores hacían referencia a la empatía en las relaciones interpersonales como herramienta para incidir en el qué y el cómo aprendían los alumnos (Gordon, Dembo y Hocevar, 2006).

Los docentes que tenían una mayor auto-regulación y conocimiento sobre sus propios aprendizajes declaraban orientarse más a las metas en sus clases y reportaban una ideología de control más humanista. El hecho de que los docentes que usaban comportamientos de aprendizaje auto-regulado enseñaran con estrategias tendientes a las metas, podía indicar que ellos enseñaban de la manera en que habían aprendido. Eran docentes que habían encontrado estrategias para progresar en sus aprendizajes y las enseñaban. Promovían ambientes en los cuales los estudiantes se comprometían con la tarea para así desarrollar competencias. Al haber sido capaces de perseverar y no rendirse, alentaban a sus estudiantes en el mismo sentido (Gordon, Dembo y Hocevar, 2006).

Además, los enseñantes que se orientaban a metas tendían a guiar a los estudiantes para que pudieran reflexionar sobre sus aprendizajes, lo cual resultaba coincidente con el hecho de que esperaran que éstos aprendieran a manejar sus comportamientos en el aula y sus progresos académicos. Creaban ambientes de clase en los que los estudiantes podían ser responsables por su propio aprendizaje, emplear estrategias y pedir ayuda cuando la

necesitaban. Sin embargo, cuando la orientación a metas era demasiado marcada, las posibilidades de los estudiantes de reflexionar sobre sus aprendizajes era menor. Se preocupaban demasiado por el rendimiento de sus estudiantes porque sentían la necesidad de controlar los comportamientos de éstos. Esperaban que los estudiantes compitieran con sus pares, se desempeñaran bien y aceptaran las decisiones del docente sin cuestionarlas (Gordon, Dembo y Hocevar, 2006).

Las creencias docentes sobre el aprendizaje y sus comportamientos mediatizaban las creencias docentes sobre la enseñanza y las prácticas de enseñanza desplegadas en el aula. Los aprendientes auto-regulados se convertían en docentes que creían que era importante que sus estudiantes tuvieran control sobre sus aprendizajes, pudieran auto-dirigirse a metas específicas y consecuentemente les ofrecían oportunidades para que pudieran hacer esto. En suma, estos docentes que pensaban que la autonomía era significativa permitían a sus estudiantes llegar a ser autónomos en lo cotidiano de la escuela. Aquellos que como aprendientes generaban y aplicaban estrategias para ganar conocimiento y resolver problemas, como docentes introducían en una variedad de estrategias a sus estudiantes (Gordon, Dembo y Hocevar, 2006).

Por su parte, Dysthe y cols. pusieron el foco en cómo se construían las interacciones en el aula y su vinculación con las producciones escritas y la construcción de conocimientos en educación secundaria (Dysthe, 2011; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) y universitaria de grado (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012) y postgrado (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

A nivel universitario de postgrado, estudiaron el caso de un programa de maestría en educación, específicamente los espacios supervisión de maestrandos (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). Se combinaban grupos de supervisión, coloquios estudiantiles y supervisiones individuales. Los primeros, consistían en dos supervisores y los estudiantes del programa; los segundos, en grupos formados sólo por estudiantes –sin profesores-. Se trató de un estudio de caso que abarcaba un período de tres años. La información se recolectó a través de cuestionarios, entrevistas individuales semi-estructuradas, sesiones grupales de supervisión (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

Hallaron que los tres grupos se complementaban entre sí. Los coloquios estudiantiles daban soporte a nivel personal –ya que eran el espacio en el que los estudiantes podían compartir sus experiencias, dificultades en la investigación, dudas, frustraciones, temor al fracaso, posibles soluciones, logros- , y servían de primer filtro para las ideas a escribir o las ideas ya volcadas en papel. Estos espacios servían los estudiantes aprendían a manejar las emociones conflictivas (por ejemplo, deseo y temor; éxito y fracaso,) basados en la experiencia de que no eran los únicos que las sentían y de que había maneras de gestionarlas. El hecho de que fuera un grupo en el que participaban sólo estudiantes, les daba más confianza para poner en confianza sus ideas y lo que iban escribiendo, sin sentirse evaluados por los comentarios de sus pares (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

Los grupos de supervisión brindaban un feedback multivocal a los textos de los estudiantes y los enculturaban en la disciplina. Múltiples y divergentes voces eran el alma de este grupo. Mientras que los supervisores aportaban sus conocimientos académicos, los estudiantes llegaban con sus ideas, pensamientos e interrogantes acerca de lo que leían o escribían. La combinación de estas dos fuentes y el intercambio de ideas y perspectivas, hacían que estas supervisiones se transformarían en espacios de creación de nuevos significados en torno a las lecturas y escrituras. Dos funciones resultaron centrales en cuanto a este grupo: la multivocalidad y la enculturación disciplinar. Los estudiantes eran los recién llegados en una disciplina, los supervisores los más experimentados. Los supervisores comentaban los textos de los estudiantes y participaban en las discusiones haciendo devoluciones y dando explicaciones en torno a cuestiones metodológicas, de teoría y de prácticas discursivas. Los estudiantes valoraban positivamente los desacuerdos entre los supervisores porque esto implicaba más retos intelectuales para ellos al verse expuestos a la heterogeneidad de la comunidad disciplinar (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

Las supervisiones individuales otorgaban consejos más específicos en torno a lo trabajado, devoluciones sobre textos largos producidos, recomendaciones sobre que más leer en torno a un aspecto, etc. (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). Este tipo de dispositivo les permitía comenzar a participar en la comunidad disciplinar al obtener devoluciones de los más experimentados. Esto resultaba factible por la multiplicidad de

voces en los diálogos colectivos y como esto permitía construir conocimientos basados en acuerdos y desacuerdos entre el discurso de los supervisores, los estudiantes, las lecturas realizadas y los textos producidos (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

En el nivel secundario, Dysthe (2000 y 2012) señaló cómo la escritura y el diálogo podían entrelazarse para que los estudiantes comprendieran los contenidos de la materia (literatura) en una clase de literatura en una escuela secundaria. En un estudio de corte etnográfico, entrevistó a los docentes y a los estudiantes, analizó la bibliografía que debían leer los estudiantes y observó sistemáticamente las clases. Encontró que algunos docentes combinaban secuencias en las que se leía para poder escribir, se escribía para leer y se hablaba para escribir, como parte de los procesos de aprendizaje. Los docentes combinaban al dar sus clases los contenidos de su materia, la lectura, la escritura y el diálogo, creando un ambiente cooperativo y comunicativo de aprendizaje; es decir, una comunidad de aprendizajes. Con base en la lectura domiciliaria de un texto a leer y la escritura de un comentario acerca del resumen, durante la clase y en pequeños grupos se discutía acerca de estas producciones. Cada estudiante representaba una voz o perspectiva diferente y la tensión entre estas voces posibilitaba nuevas formas de comprender el texto. El docente, podía funcionar como un moderador en la discusión y aportar sus explicaciones en torno a lo que debían leer y a las producciones de los estudiantes. Luego, preparaban de manera oral las tareas de escritura en las que el docente daba la consigna y ésta era hablada entre todos y en parte, resuelta en clase en base a discusiones. Además, las consignas solían retomar el texto leído, las discusiones generadas en torno a ello para aunar estos aspectos en un escrito. Una vez realizada esta tarea por escrito, se la ponía en consideración de la clase o de pequeños grupos (Dysthe, 2000 y 2012).

El rol docente resultaba central en el proceso de aprendizaje. La forma en que los docentes usan la escritura y la lectura para aprender es tan importante como la forma en que los estudiantes leen y escriben. La interacción entre lectura, escritura y diálogo enriquece los aprendizajes. Establecer patrones comunicativos basados en interacciones dialógicas es una manera efectiva de crear comunidades de práctica en el aula que abonen al potencial de aprendizaje de todos los alumnos. Se trata de iniciar a los estudiantes y permitirles acceder a nuevas disciplinas y culturas. Sin embargo, crear las oportunidades no es suficiente, es

necesario que el docente planifique como aprenderán los estudiantes a emplear las herramientas que necesitan para tener éxito. Los docentes desarrollaban las herramientas que los estudiantes necesitaban (Dysthe, 2000 y 2012).

I.1.4) Prácticas lectoras individuales

Desde la Psicolingüística Cognitiva, algunos estudios han abordado la comprensión lectora en el caso de estudiantes universitarios. La lectura fue señalada como un factor fundamental en las disciplinas académicas y la comprensión de los textos universitarios como una problemática. Asimismo, muchos docentes no creían que la enseñanza de habilidades o estrategias lectoras fuera parte de su trabajo, sostenían que la lectura de textos universitarios no difería de la lectura de cualquier otro material y asumían que los estudiantes debían desarrollar habilidades lectoras apropiadas en niveles educativos anteriores. Los docentes parecían no notar que los estudiantes muchas veces tenían dificultades al leer sobre temas disciplinares y comprender lo que habían leído, lo cual incidía negativamente en los resultados académicos y en el desgranamiento de alumnos del sistema educativo superior (Bell y Perfetti, 1994; Haenggi y Perfetti, 1994; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010).

Con base en la identificación de estos factores, Perfetti y cols. (Bell y Perfetti, 1994; Haenggi y Perfetti, 1994) desarrollaron una serie de investigaciones tendientes a indagar dificultades lectoras específicas en los estudiantes. Bell y Perfetti (1994) compararon el procesamiento de información textual en tres grupos de estudiantes universitarios. El primer grupo se componía de lectores hábiles con un altas habilidades verbales y no verbales; el segundo, por lectores menos hábiles con una brecha entre las habilidades verbales y no verbales, y el tercero, por lectores poco hábiles con escasa habilidades verbales y no verbales. Los resultados evidenciaron la importancia de la comprensión general del lenguaje y del procesamiento de las palabras al distinguir entre los lectores más y menos hábiles. La habilidad para leer no dependía sólo de procesos de alto nivel como, por ejemplo, la resolución de inferencias o el monitoreo de la comprensión, sino también del procesamiento léxico en tanto aspecto inherente a la dificultad textual.

En otro estudio, Haenggi y Perfetti (1994) indagaron el rol de los procesos lectores y el conocimiento previo en la lectura de textos expositivos en el caso de estudiantes

universitarios. En relación con los resultados de un test de lecto-comprensión, dividieron a los estudiantes en dos grupos: uno, de lectores que superaban el promedio y el otro, de lectores promedio. Ambos debían también completar tareas de vocalización de palabras y pseudo-palabras, de verificación de oraciones, de memoria sobre lo leído, y de reconocimiento y predicción de palabras de un texto. También respondieron a un cuestionario sobre conocimientos previos, leyeron un texto expositivo y respondieron preguntas que abarcaban información textual explícita e implícita. Los resultados indicaban que las diferencias en el nivel de comprensión lectora se relacionaban con la identificación de palabras y con la capacidad para procesar las proposiciones. Los conocimientos previos tenían gran incidencia en la capacidad para responder las preguntas explícitas y la memoria sobre lo leído resultaba más significativa cuando la información resultaba implícita.

Posteriormente, otros estudios se centraron en las creencias de los docentes y de los estudiantes sobre lo que es leer en la universidad y en qué estrategias eran factibles para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes (Anmarkrud y Braten, 2007; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004). Partiendo del supuesto de que la lectura comprensiva resulta basal en cualquier disciplina académica, encontraron que los buenos lectores eran estratégicos y poseían conocimientos previos que les permitían hacer frente a las exigencias que se les planteaba. Aunque los estudiantes universitarios lean material académico avanzado, no significaba que siempre entendieran. En muchas escuelas públicas la instrucción de la lectura terminaba en el quinto o sexto grado y los primeros cursos de la universidad no ponen el énfasis en la enseñanza de la lectura. Muchos docentes creen que los estudiantes ya poseen las estrategias para leer comprensivamente y los que no creían esto, sostenían que era factible enseñar estas habilidades a nivel universitario. Además, muchos docentes pensaban que el material bibliográfico no tenía por qué presentar grandes dificultades para los estudiantes.

Sin embargo, los docentes que identificaban dificultades al leer en sus estudiantes encararon algunas estrategias: brindar a los estudiantes conocimientos específicos sobre las temáticas abordadas en los textos y sobre cómo leer los textos a partir de explicaciones docentes y tareas que involucraban ambas cuestiones –que podían ser resueltas en clase en grupos, o en horarios extra-clase en pares o de forma individual-, lecturas guiadas por el docente en las que este completa y desambigua información textual, señala términos que

puedan resultar complejos, focaliza la atención de los estudiantes en las estrategias discursivas (Anmarkrud y Braten, 2007; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004).

Otros estudios abordaron la conciencia metacognitiva sobre las estrategias de lectura. Al respecto, Taraban y cols. (Taraban, Ryneanson y Kerr, 2000; Taraban, Kerr y Ryneanson, 2004) evaluaron estrategias lectoras metacognitivas en estudiantes universitarios, a través de un inventario de auto-reporte que incluía preguntas sobre metas de lectura, estrategias empleadas al leer y detección de inconsistencias al leer. Encontraron que podían identificarse tanto a los participantes que empleaban con mayor o con menor destreza las estrategias metacognitivas al leer, como a los lectores más y menos hábiles.

En tanto la lectura académica demanda del estudiante un considerable procesamiento cognitivo, las estrategias de regulación consciente del proceso lector resultan fundamentales. Los lectores que presentaban mayores dificultades tendían a no emplear o a usar de manera ineficiente, inoportuna e inefectiva las estrategias de monitoreo de la comprensión, no tenían clara conciencia de qué hacer al leer, realizaban su lectura sin propósitos claros, y no detectaban cuando cometían fallas que afectaban el nivel de comprensión. Esto dio a conocer los beneficios que reportaría la enseñanza de estas estrategias en el nivel universitario.

En este apartado hemos presentado una serie de investigaciones que recogen aportes de los enfoques de las Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica, y de la disciplina Psicolingüística. Al respecto, en primer lugar, queremos subrayar algunas cuestiones que emergen de estas investigaciones que creemos es necesario no pasar por alto.

En relación con los estudios encarados desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas, han dado cuenta de las características de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en comunidades académicas y las formas en que conciben dichas prácticas estudiantes y profesores, los tipos de textos, las maneras de evaluación y los discursos disciplinares (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Lillis y Scott, 2007). Acerca de los modos de evaluación y las concepciones,

remarcaron que muchas veces a nivel institucional los docentes exigían a los estudiantes cuestiones que no habían enseñado (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Lillis y Scott, 2007).

En este sentido, han mostrado que las dificultades de los universitarios para leer y escribir en las asignaturas, se relacionaban con su condición de novatos en las prácticas discursivas que aquellas requieren (Chanock, 2001; Lea y Street, 1998), con el hecho de que los docentes concebían las prácticas alfabetizadoras como “transparentes” (Lea y Street, 1998) lo cual hacía que la alfabetización y la conformación identitaria de los recién llegados se transformara en una “práctica del misterio” (Chanock, 2001). Bajo estas condiciones podían verse marcas de un ejercicio de poder que tenía en la base los desencuentros, malentendidos y brechas entre las expectativas de los docentes y lo que los estudiantes entendían que es leer y escribir, y que, en última instancia, terminaban limitando las posibilidades estudiantiles de construir aprendizajes disciplinares y participar en la cultura académica (Chanock, 2001; Falk Ross, 2002; Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007). Además consideraron que la enseñanza de la lectura y la escritura no debía ser privativa del secundario, sino que también debía ser atendida por la universidad (Falk Ross, 2002; Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007).

Tomando en cuenta el enfoque de la Literacidad Crítica, se acentuó la reflexión y la investigación sobre las propias prácticas cotidianas en relación con la literacidad y cómo estas traspasaban los límites del aula (Barton 2000). Estas investigaciones dieron a conocer que las prácticas lectoras son situadas, por lo cual hacía necesario que los docentes pudieran analizar sus prácticas de lectura y de escritura y considerar las prácticas de los estudiantes- (Barton 2000), como los textos involucrados en las mismas (Barton, 2000; Cassany y cols., 2005a, 2005, b, 2007). Acerca de este último punto, consideraron que los escritos son situados -tienen un autor, emergen en un lugar y en un momento determinado- y que es necesario enseñar a los estudiantes a leer críticamente estas marcas y aquellas que caracterizan a los géneros textuales (Atienza, 2005; Cassany, 2005; Lopez Ferrero y Atienza, 2005; Morales, Cassany y González, 2007; Morales, González y Tona, 2006). Esto implicaba situar el texto en el contexto sociocultural, reconocer y participar en la práctica discursiva y dimensionar los efectos del discurso en la comunidad.

En continuidad con estos planteos, los estudios centrados en las interacciones áulicas evidenciaron que las experiencias previas de los docentes incidían en cómo

enseñaban a los estudiantes a leer y escribir (Gordon, Dembo y Hocevar, 2006) y facilitaban en mayor o en menor medida la participación en la comunidad disciplinar de los recién llegados (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). En relación con esto, las prácticas de enseñanza dialógicas entrelazaban el discurso de los textos, el del docente y el de los estudiantes para permitir una construcción de conocimientos basados en consensos y disensos (Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

Por su parte, los estudios encarados desde la Psicolingüística mostraron cómo la habilidad para leer no dependía de los procesos de alto nivel como, por ejemplo, la resolución de inferencias o el monitoreo de la comprensión y su relación con las clases textuales (Bell y Perfetti, 1994; Haenggi y Perfetti, 1994). Además, en relación con las estrategias de orden superior, dieron a conocer que los conocimientos previos y la memoria sobre lo leído, resultaban significativos (Anmarkrud y Braten, 2007; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004) y que los lectores que presentaban mayores dificultades tendían a no emplear o a usar de manera ineficiente las estrategias de monitoreo de la comprensión (Taraban y cols., 2000 y 2004). Asimismo, indicaron cómo la enseñanza de la lectura no debía ser privativa de la escolaridad y sí una tarea de la universidad. Cuestionaron aquellas concepciones docentes que plantean que la lectura es una habilidad general que deben aprender los estudiantes durante su escolaridad y que el material bibliográfico no tiene por qué presentar grandes dificultades para los estudiantes. En contraposición, valorizaron aquellas concepciones docentes que sostenían que era factible enseñar estas habilidades a nivel universitario (Anmarkrud y Braten, 2007; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004).

En suma, las investigaciones hasta aquí revisadas nos muestran básicamente cuestiones inherentes a la lectura en contextos o comunidades académicas que es necesario considerar: a) las concepciones sobre lo que es leer y cómo enseñar a leer de los docentes y qué esperan los docentes de los alumnos; b) las concepciones y estrategias de lectura de los nóveles estudiantes académicos y qué esperan ellos de los docentes; c) las características de los textos académicos; d) si las prácticas lectoras áulicas son de tipo monológico o dialógico; e) las formas de ejercicio de poder que se derivan de esto.

En segundo lugar y en relación con lo metodológico, las investigaciones enmarcadas en las Alfabetizaciones Académicas y en la Literacidad Crítica, se han realizado predominantemente desde un enfoque cualitativo o mixto y, las encaradas desde la Psicolingüística desde un enfoque cuantitativo –primando los estudios correlacionales-. Además, las primeras, han dado a conocer que es factible investigar las propias prácticas lectoras y reflexionar sobre las mismas, lo cual abre la posibilidad de implementar diseños de investigación-acción. Sobre los participantes, si bien han abarcado diferentes niveles educativos (secundario, universitario de grado y universitario de postgrado) y grupos etarios, creemos que sus conclusiones pueden servirnos para nuestra investigación.

I.2)Antecedentes nacionales sobre la lectura en el Nivel Superior en el pasaje del Secundario a la Universidad.

En nuestro país diversas líneas de investigación han centrado su interés en la lectura en el nivel educativo secundario, en el nivel superior no universitario y, en lo que a nosotros atañe, en el nivel superior universitario. Es así que, hemos considerado necesario incluir antecedentes referidos al nivel secundario –especialmente los últimos años de este nivel educativo-, y a los niveles superiores antes referidos. Esto es así por dos razones: en primer lugar, desde nuestro marco teórico se ha señalado la relevancia que posee la brecha entre las prácticas lectoras del nivel secundario y del nivel universitario y, en segundo lugar, la producción de conocimiento referida a la lectura realizada en estos tres niveles educativos arriba a resultados y conclusiones que resultan centrales para nuestro estudio. Estos antecedentes se refieren a diferentes aspectos que hacen a los objetivos de nuestra investigación: perspectivas y prácticas lectoras, estrategias lectoras, propuestas de intervención institucional y análisis del material de lectura.

La presentación está organizada del siguiente modo: en el primer apartado nos referiremos a investigaciones realizadas desde la Lingüística y la Psicolingüística; en el segundo, a investigaciones centradas en propuestas institucionales de intervención; en el tercero, a investigaciones sobre representaciones/concepciones, prácticas y qué se lee en diferentes niveles educativos.

I.2.1) Investigaciones desde la Lingüística y la Psicolingüística

En este apartado presentaremos algunos antecedentes generados en el marco de dos disciplinas, la Lingüística y la Psicolingüística, en los que se abordaron las dificultades lectoras y las estrategias lectoras.

Una de las pioneras es la Dra. Elvira Arnoux, quien desde la década de 1990 y desde un enfoque lingüístico y psicolingüístico, ha trabajado junto a sus colaboradores en torno a diversas cuestiones vinculadas con la alfabetización académica. Si bien los primeros estudios se centraron en las dificultades de los alumnos para comprender y producir textos académicos, posteriormente, encararon los desafíos que poseen quienes pueden llegar a ingresar en la universidad y los ingresantes a la universidad para leer y escribir (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003). Cabe señalar que, sobre los aportes de este grupo, sólo presentaremos aquí los estudios más recientes ya que éstos poseen mayor vinculación con nuestros propósitos de investigación y con las líneas teóricas abordadas en el marco teórico.

Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) se propusieron describir las dificultades de alumnos del último año de la secundaria con diferentes clases de formación lectora, al leer textos argumentativos. Administraron una evaluación de opciones múltiples a alumnos de escuelas reconocidas por su excelencia académica y por la atención a las prácticas de lectura y escritura de textos complejos –grupo 1- y a alumnos de escuelas estatales representativas de un nivel estándar en la escolaridad secundaria –grupo 2-.

Los resultados dieron a conocer que los estudiantes de ambos grupos no lograban reconocer la fuente cuando no había marcadores que permitieran identificar un juicio apreciativo del autor respecto de las palabras u opiniones de otros. Tampoco identificaban los enunciados que resumían o integraban diferentes perspectivas desarrolladas a lo largo del texto – lo cual haría necesaria la suspensión, recuperación y nueva suspensión de la voz del enunciador básico-. Además, tendían a leer neutralizando los diferentes puntos de vista e ignorando aquellas opiniones diferentes a las del enunciador; reconocían las distintas posturas pero en el entramado de citas, no identificaban la postura que seguía el autor y los argumentos que usaba para refutar las opiniones contrarias; y no lograban comprender cuando un enunciado resumía e integraba perspectivas distintas desplegadas a lo largo del texto –lo cual requeriría que la construcción de una representación textual que vincule las

representaciones provisorias que se han ido escalonando a partir de la intervención de distintas voces en el texto- (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002).

En el caso de lectores con menos experiencia, presentaban dificultades para articular la información procedente de marcadores discursivos de enunciación con la información proposicional, lo cual era necesario para el reconocimiento de la atribución a múltiples fuentes. Además, los problemas para generar una representación textual integrada y la tendencia a detenerse en aspectos locales, incidió negativamente en la construcción macroestructural. Esto último se apreció también, en la dificultad para seguir en la lectura la construcción que se hace de un objeto desde distintas perspectivas, y quedarse "anclado" en la primera referencia que se hace del mismo. El desestimar el proceso de construcción discursiva dio lugar, además, a la preferencia del sintagma reforzado discursivamente por el enunciador básico (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002).

Concluyeron que la falta de conocimiento acerca de las estrategias argumentativas que ponen en juego diferentes voces, las relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, las preguntas retóricas, las modalidades de refutación o de reformulación y los procedimientos de puesta en distancia, incidían negativamente en la comprensión lectora de estos estudiantes. Por ello, consideraron la necesidad de enseñar en el nivel superior estas cuestiones (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002).

En otra investigación (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007), las mencionadas autoras también abordaron las habilidades metacomprendivas de alumnos del ciclo superior - próximos a egresar- de un ISFD de la provincia de Buenos Aires. Tomando un texto, realizaron una prueba que incluía consignas en las que se les pedía evaluar la dificultad del mismo, señalar el párrafo más simple y el más complejo e indicar por qué, y mencionar qué preguntas harían al docente para comprender mejor el texto. La gran mayoría de estos estudiantes presentaba escasas habilidades metacomprendivas. Al evaluar la dificultad del texto, muchos (74%) indicaron que era fácil y un porcentaje no despreciable (18%) no respondió al ítem. Al evaluar la dificultad de los párrafos, más de la mitad (58%) no resolvió el ítem completo. Además, los futuros docentes, en general, no fueron capaces de sugerir preguntas acerca del texto (55%) y las pocas que se hicieron giraban en torno a la base del texto o podían responderse con partes literales del texto (81%). Fueron pocos los casos (19%) en los que las preguntas implicaban relaciones entre las ideas del texto y

conocimientos previos de los lectores o requerimientos de profundización de información contenida -lo cual hubiera sido esperable ya que el tema del texto fue abordado en diferentes materias del profesorado-.

En el área de la Psicolingüística, no podemos dejar de mencionar los aportes de Piacente y Tittarelli (2006), quienes buscaron caracterizar los procesos lectores en alumnos universitarios de tercer año de las carreras de Psicología y de otras carreras (Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología) de una universidad estatal según diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos), referidos a la disciplina y a conocimientos generales. Para esto, seleccionaron tres textos de breve extensión, dos generales (uno narrativo y otro expositivo) y uno disciplinario (expositivo), y pidieron a los estudiantes que los leyeran y respondieran a preguntas literales e inferenciales y que realizaran diferentes tareas (proponer un título que resuma el contenido, resumir el texto -reformulación resuntiva- en 30 -treinta- palabras, resolver un ejercicio de elección múltiple con preguntas que implicaban la reposición de elementos inferenciales y de elementos literales, realizar reformulaciones comprensivas de elementos oracionales y la reformulación productiva de dos párrafos seleccionados de los textos fuente).

Hallaron que los estudiantes tenían dificultades de comprensión en cualquiera de las tareas solicitadas y que esos problemas se hacían más palpables cuando se trataba de la producción de textos. En las tareas de reformulación, resultaron llamativas las dificultades normativas en puntuación y en morfosintaxis, y las distorsiones y omisiones semánticas. Estas dificultades dieron a conocer los problemas en el tratamiento de parámetros textuales en la producción y, de modo indirecto, la inadecuada comprensión de los diferentes textos. Si bien alumnos de las otras dos carreras –en las que hay una instrucción específica sobre el tratamiento textual- tuvieron menos errores que los de Psicología en la producción textual, la diferencia no fue tan significativa y dio a conocer que los dos grupos tenían dificultades. En el caso de la Carrera de Psicología, la mayor cantidad de errores se registró al realizar el resumen del texto académico disciplinario que podría relacionarse con la insuficiencia o escasa consolidación de los conocimientos previos específicos de dominio, y con el desconocimiento de los alumnos sobre la organización retórica de un resumen (Piacente y Tittarelli, 2006).

Esto llevó a las autoras a cuestionarse sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de los claustros universitarios y la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia sobre sus propios procesos de lectura y escritura, a fin de viabilizar una comprensión y producción más adecuadas y basadas en instrucciones sistemáticas y directas. En tanto la producción textual es una de las medidas indirectas de la comprensión -exige poner por escrito de manera clara lo que se ha comprendido del texto, a través de reformulaciones, resumiendo y parafraseando-, sería necesaria la instrucción específica en la lectura y escritura de textos académicos disciplinares. Puntualmente, en el caso de los alumnos de Psicología las autoras señalan la necesidad de que se enseñe a producir textos que se ajusten a las normas de estilo que rigen a la comunidad académica y la organización retórica que implican diferentes tipos de producciones –sean resúmenes u otro tipo de reformulaciones- (Piacente y Tittarelli, 2006).

En la misma dirección, Delmas (2005) indagó la identificación de posturas epistemológicas en un texto argumentativo comparando el desempeño de estudiantes ingresantes y avanzados de carreras del área de las Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). A partir de este texto se realizaron preguntas cuyas respuestas permitían evaluar la capacidad de los alumnos para reconocer y describir las posturas presentes en el mismo y decidir a cuál de ellas adhería el autor.

Encontró que el 30% de los alumnos avanzados respondió correctamente, el 12%, incorrectamente, el 52%, parcialmente y el 5% no respondió. En el grupo de ingresantes, el 27% respondió correctamente, el 12%, incorrectamente, el 47%, parcialmente y el 12% no respondió. Sobre la identificación y descripción de la postura del autor, un poco más de la mitad de los alumnos avanzados (52%) y menos de la mitad de los ingresantes (37%) lograron este objetivo. Los alumnos avanzados parecían tener más conciencia sobre cómo diferenciar las diferentes posturas del texto y la identificación de aquella a la que adhiere el autor. Sin embargo, el hecho de que ambos grupos compartían dificultades para la detección y descripción de las voces en un texto argumentativo daría cuenta de la dificultad de los alumnos para realizar una lectura estratégica que permitiera indagar las posturas presentes en el texto

En una investigación posterior, de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012) buscaron conocer los procesos inferenciales que se despliegan

durante la lectura de textos académicos. Para ello, administraron a alumnos que habían abandonado el cursado de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), una prueba en la que debían expresar sus ideas sobre lo leído al finalizar cada oración y cada párrafo.

La mayor parte de los alumnos evaluados (34,48%), tendía a producir inferencias de tipo elaborativas/ruptura de conocimiento. Éstas constituían afirmaciones que daban cuenta de la inhabilidad del lector para comprender lo leído por falta de conocimientos previos o experiencia, lo cual reflejaba la dificultad para inferir “on line” el significado de la oración del texto. Este hecho, sumado al alto porcentaje de ausencia de inferencia (8,05%) y de inferencias que son meras repeticiones (implicaban la repetición de la idea expresada en el texto de forma casi literal) (10,34%), permitía ver los problemas de estos estudiantes para articular sus prácticas y conocimientos previos con la información novedosa que se les presentaba (de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012).

Además, resultan significativos los desarrollos de Barreyro y cols. (Barreyro, Molinari, Bechis y Yomha Cevasco, 2012; Barreyro, Injoque- Ricle, Formoso, Burin, 2015; Molinari, Barreyro, Yomha Cevasco, Bechis y Duarte, 2008) quienes indagaron en estudiantes universitarios la vinculación entre la amplitud de memoria de trabajo, la capacidad para realizar inferencias y las características de los textos expositivos. En una primera aproximación (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Alvarez- Drexler y Burin, 2014), se centraron en la vinculación entre la memoria de trabajo (MT) y la generación de inferencias repositivas- explicativas al leer textos expositivos. Evaluaron a estudiantes universitarios con una prueba de amplitud de memoria y una de generación de inferencias. Hallaron que la capacidad de la MT determina la posibilidad de realizar inferencias repositivas- explicativas y, por ende, la posibilidad de construir una representación mental de la información expuesta.

Luego, en un estudio correlacional, Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso y Burin (2015), buscaron conocer la relación entre la memoria de trabajo (MT) y la comprensión de la información literal e inferencial en textos expositivos en el caso de estudiantes universitarios. Recogieron los datos a partir de tres versiones de tres textos expositivos: la versión original (VO), una basada en un método de repetición de términos (RT) (consiste en buscar fallas en la coherencia textual y reescribir la oración haciendo explícita la

misma), y otra basada en el incremento de la densidad de relaciones (IDR) (con ayuda de un programa computacional se introducen oraciones en el texto que incrementa el número de relaciones entre ideas distantes y contiguas del texto) y de preguntas literales e inferenciales. Identificaron a los sujetos con alta y con baja capacidad de MT con una prueba de amplitud de memoria adaptada.

Sobre la comprensión de información literal, encontraron que los estudiantes con baja y con alta capacidad de MT no se diferenciaban entre sí en cuanto a la comprensión del texto con IDR. En el caso del texto en VO y con RT, los lectores con alta capacidad de MT se desempeñaban mejor que los que tenían baja amplitud de MT. Asimismo, en el caso de las preguntas inferenciales los lectores con alta MT rindieron mejor que los de baja MT en las tres versiones de los textos. Este estudio muestra que la MT tiene un importante papel en la generación de inferencias. Así, las características de los textos, en cuanto a su grado de cohesión, y la memoria de trabajo podían incidir en el rendimiento al realizar inferencias, siendo que los mejores desempeños se registraron en aquellos casos en que los textos resultaban más cohesivos (Barreyro, Injoque- Ricle, Formoso, Burin, 2015).

En la misma dirección que los estudios antes mencionados, la detección de incongruencias o inconsistencias en los textos, ha sido una de las formas más utilizadas para evaluar las habilidades de monitoreo de la comprensión y permitió diferenciar entre lectores más y menos hábiles (Irrazabal, 2007). Al respecto, un estudio realizado con estudiantes argentinos del nivel secundario y universitario (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006) buscó describir la forma en que valoraban su comprensión de lo leído cuando los textos científicos presentados incluían información poco cohesiva que podría generar fallas en la comprensión. La muestra estuvo compuesta por tres grupos: el grupo 1, alumnos de 13 y 14 años; el grupo 2, alumnos de 15 y 16 años y; el grupo 3, alumnos 20 a 38 años. Prepararon dos actividades. En la primera, debían leer tres textos científicos cortos con diferentes dificultades y luego de leerlos, calificar su comprensión de lo leído y describir las dificultades. En la segunda, debían realizar una serie de actividades de detección de inconvenientes o incongruencias (evaluación de la comprensión) y sugerir cómo las realizaron (regulación de la comprensión).

En cuanto a los criterios de evaluación de la comprensión, los estudiantes intentaban construir un modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983) o establecer la coherencia

externa sobre el tema del texto relacionando las ideas del texto con sus conocimientos previos y esto, en el caso de los alumnos del grupo 1, no tendía a darse de forma espontánea. A pesar de que detectaban dificultades en relación con la coherencia interna, no se animaban a discrepar con la palabra escrita y no proponían como una dificultad la falta de información -como un factor que impidiera alcanzar el objetivo de la lectura- y, por ende, las acciones reparadoras eran escasas. Sobre las estrategias lectoras, hallaron que muchas veces los lectores aceptaban textos con un bajo nivel de cohesión y que toleraban la generación de representaciones con escasa coherencia. Así, las dificultades que mostraron para expresar que era lo que no se entendía en los textos podía deberse a diferentes factores: no lograban entender cuál era su dificultad en la comprensión (no detectaban como dificultad la falta de información del texto fuente que impide lograr una comprensión coherente o lograr los objetivos lectores y, por tanto, las acciones de reparación resultaban limitadas); reconocían las incongruencias planteadas en los textos pero no se animan a discrepar con la palabra escrita; y no aplicaban de forma espontánea y reflexiva las estrategias lectoras aprendidas en otros espacios curriculares.

Este grupo de investigaciones nos muestra una serie de aspectos que queremos retomar. En primer lugar, las dificultades de los estudiantes de diferentes niveles educativos para leer comprensivamente: alumnos que se encuentran iniciando (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006) y próximos a finalizar la secundaria (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006), alumnos del último año de ISFD (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007) y alumnos ingresantes (Delmas, 2005; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006), avanzados (Delmas, 2005; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006; Piacente y Tittarelli, 2006) o que abandonaron a poco de ingresar (de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012) carreras universitarias, entre ellas, Psicología.

En segundo lugar y de manera más específica, en qué procesos o habilidades lectoras yacen estas dificultades -la realización de inferencias puente y/o elaborativas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012; Delmas, 2005; Piacente y Tittarelli, 2006) y la metacompreensión (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007;) y cómo estas dificultades en las habilidades lectoras se vinculan con procesos básicos como la memoria de trabajo (Barreyro, Injoque-Ricle,

Formoso y Burin (2015) y con las clases de textos (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso y Burin, 2015)-.

En tercer lugar, la relación entre dificultades lectores y clases de textos, sean expositivos o argumentativos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Burin, 2015; Delmas, 2005). En cuarto lugar, el hecho de que se han analizado las dificultades lectoras estudiantiles en el marco de diferentes disciplinas y carreras, y en quinto lugar, los diferentes enfoques metodológicos desde los cuales se puede abordar la temática –enfoque cuantitativo (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Alvarez-Drexler y Burin, 2014; de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012; Piacente y Tittarelli, 2006;), o enfoque cuantitativo y cualitativo (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007; Delmas, 2005; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006)-.

Creemos que, aunque las conclusiones muestran una serie de dificultades en los estudiantes respecto de la lectura, las mismas no son atribuidas a los sujetos en sí mismos. En este sentido, estas investigaciones nos dan a conocer una serie de aspectos vinculados y/o que inciden en las mencionadas dificultades al leer –a saber, las estrategias o habilidades en las que yacen dichas dificultades, así como su vinculación con procesos cognitivos básicos, con las clases textuales y con el nivel educativo-.

I.2.2) Investigaciones centradas en propuestas institucionales de intervención

Otro grupo de trabajos de investigación que resultan de interés son los realizados en torno a talleres de lectura y escritura académica y a programas con aval institucional (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2004; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013; Valente, 2005). Estos trabajos nacionales han dado conocer cómo, en algunas ocasiones, la enseñanza de la lectura y de la escritura en ámbitos académicos era considerada una necesidad institucional que podía comenzar a ser atendida en espacios curriculares específicos, para luego virar hacia la creación de programas institucionales.

En este apartado nos centraremos en la propuesta generada desde la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), que es una de las instituciones educativas que ha recorrido este camino. Hemos creído necesario comentar el trabajo que se realiza en la

misma porque constituye uno de los pilares centrales en cuanto a formas de intervención y de producción científica asociada a las mismas. En esta universidad, la enseñanza de la lectura y la escritura comenzó a realizarse en espacios curriculares independientes organizados a la manera de Talleres de Lecto-Escritura (del Curso de Aprestamiento Universitario –CAU- y del Primer Ciclo Universitario –PCU-). Sin embargo, se percibió la necesidad de generar un espacio que posibilitara la reflexión sobre la lectura y la escritura y su relación con el ámbito de aplicación profesional. Por ello, la enseñanza de los géneros profesionales específicos fue encarada como una actividad que debía realizarse al interior de las materias de las carreras y no de manera paralela a las mismas.

Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2012) identificaron una serie de razones que son las que dieron lugar a la creación del PRODEAC (Programa de Desarrollo de la Escritura a lo largo del Curriculum): a) las dificultades para organizar y sostener a largo plazo talleres de escritura académica paralelos a las materias de la carrera en los que no se trabajen contenidos disciplinares específicos ni vinculados con la práctica profesional; b) el hecho de que los talleres diseñados en la UNGS para el CAU y el PCU cumplen el objetivo de dar las primeras orientaciones en el tipo de práctica requerida para los primeros años de estudio universitario; c) el análisis de la estructura esquemática de los géneros y de su realización lingüística así como la constante reflexión sobre el contexto en los que se producen permitirán su aprendizaje en las materias específicas a lo largo de la carrera.

Aunque desde su denominación la escritura aparece como un eje central, la lectura y la comprensión de los géneros disciplinares han sido considerados como un pasaje ineludible, razón por la cual nos centraremos brevemente en algunos aspectos de este Programa vinculados con nuestro tema de referencia. La propuesta y diseño estuvieron a cargo de las lingüistas, investigadoras y docentes, Estela Moyano, Lucía Natale, Daniela Stagnaro y del Ingeniero Néstor Braidot.

1.2.2.1) Propósitos del PRODEAC

El Programa partió de una serie de objetivos: a) favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos de la universidad y como preparación para las actividades profesionales; b) asistir a los docentes de las materias específicas de las carreras en la tarea de planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas propuestas a los alumnos; c)

capacitar a los profesores de las diferentes disciplinas para la enseñanza de la lectura y de la escritura en su materia específica; d) formar a los alumnos universitarios en las convenciones sociales y discursivas de la comunidad académica –es decir, de manera no meramente remedial- (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale y Stagnaro, 2013).

Una cuestión central es el hecho de que la tarea no se encaró de manera remedial, ya que esto hubiera supuesto considerar al alumno como una *tabula rasa* sobre la que sería factible inscribir ciertos aprendizajes que no fueron realizados en los niveles educativos anteriores. Al contrario, se buscó la reflexión sobre el lenguaje como sistema en un nuevo contexto –el académico- y, en este marco, se trabajó sobre los géneros académicos –que implicaban un nuevo uso del lenguaje, con particularidades propias de ese ámbito y de las disciplinas- (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013). En este sentido y como se enunciara con anterioridad, uno de los propósitos era que los estudiantes pudieran tener conciencia de su conocimiento de la lengua y que los docentes de las asignaturas y disciplinas –que son los que conocen los contenidos de las asignaturas que dictan y comparten las convenciones discursivas de la comunidad a la que pertenecen- pudieran reflexionar sobre las convenciones de la escritura científica y académica, para así poder guiar a los estudiantes en la adquisición del discurso de su disciplina (Moyano, 2000) y de los géneros propios de la práctica profesional.

Así, el PRODEAC sostuvo la tarea conjunta entre los profesores de lengua y los de las disciplinas específicas de las diferentes carreras en la enseñanza de los géneros académicos y científicos. Los miembros expertos de la comunidad académica eran los encargados de iniciar a los estudiantes y, además, el trabajo conjunto entre expertos de diferentes disciplinas permitiría formar graduados habituados a la producción intelectual generada en equipos inter o multidisciplinarios. La modalidad de trabajo seleccionada del PRODEAC era la del Docente o Profesor Asistente de la materia, que consistía en la participación de los lingüistas docentes o “asistentes” en la planificación de las tareas de la lectura y escritura que se solicitaban en las materias, en el dictado de las clases referidas a lectura, la descripción de los géneros, la producción de textos y, finalmente, en la evaluación de los escritos (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013).

1.2.2.2) El trabajo docente fuera del aula

En relación con el trabajo docente fuera del aula, comprendía un proceso de concreción de acuerdos o “negociación” entre los docentes involucrados en el cursado: a) planificación conjunta de las actividades de lectura y escritura a lo largo de cada materia, a partir del criterio del profesor a cargo; b) negociación de las características genéricas; c) asesoramiento del lingüista asistente sobre la graduación de la dificultad de los géneros que se utilizarán en la evaluación de contenidos de la materia; d) elaboración conjunta de pautas de evaluación; e) planificación de las intervenciones de los docentes de lengua en las clases relativas a la descripción genérica y a la puesta en marcha de estrategias de lectura y escritura durante el dictado de la materia (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale y Moyano 2006; Moyano, 2007). A partir de la negociación, el lingüista asistente se centraba en tareas específicas de su especialidad como: a) descripción de los géneros -tipo de actividad y pasos, propósito perseguido, ámbito profesional en que tiene lugar, características lingüísticas-; y b) preparación de materiales destinados a los alumnos (Natale y Moyano 2006).

1.2.2.3) El trabajo de docentes y estudiantes en el aula: la lectura compartida

En cuanto al trabajo docente dentro del aula, el docente de la asignatura debe dictar los contenidos correspondientes, asignar las tareas de lectura y de escritura acordadas y establecer el momento de participación del lingüista asistente, quien ayudaba a los estudiantes con las características lingüísticas y discursivas del texto a leer y/o elaborar. Entonces, se partía de la lectura de textos representativos del género a aprender, se caracterizaba la estructura genérica y ambos profesores tenían que evaluar la comprensión de lo leído y hacer una devolución a los estudiantes desde la perspectiva de los contenidos tanto como de la comprensión del tipo de discurso disciplinar (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013). En el marco del trabajo áulico, Natale (2005) consideró a la lectura compartida entre docentes y estudiantes como un medio para comprender la situación comunicativa y favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares y de los géneros académicos que los vehiculizan.

La lectura compartida consistía en una lectura guiada por el profesor: mientras el docente iba leyendo el texto, realizaba cortes o pausas para hacer comentarios, plantear preguntas, establecer relaciones, señalar conceptos y marcar formas lingüísticas usadas por

los autores. Ante palabras que podían o no ser conocidas para los estudiantes, los docentes aclaraban el significado y explicaban las diferentes acepciones según las corrientes teóricas, y luego, hacían hincapié en la acepción que más se ajustaba al texto leído. También podían hacer una revisión de la evolución del concepto en distintas épocas y corrientes. Era deseable que el docente tuviera en cuenta que los conceptos científicos se organizan en sistemas y que, por ello, era aconsejable situarlos en una red, aclarar las diferencias entre los que se encuentran en un mismo nivel, encontrar oposiciones y mostrar las taxonomías o clasificaciones (Natale, 2005; Natale y Stagnaro, 2013).

A partir de las sucesivas sesiones de lectura compartida y con el paso del tiempo, los estudiantes podían comenzar a internalizar la práctica y desarrollarla de manera independiente. La lectura compartida, en tanto estrategia docente de enseñanza, posibilitaba a los estudiantes: aproximarse a los conceptos y teorías de diferentes campos disciplinares con la mediación del profesor; reconocer las relaciones entre los miembros de la comunidad académica a partir de marcas lingüísticas; analizar junto al docente los recursos discursivos empleados en los géneros académicos y; comenzar a incorporar estos géneros e insertarse e interactuar en contextos académicos (Natale, 2005; Natale y Stagnaro, 2013).

Vemos cómo uno de los pilares de este programa se asentaba en la lectura como una forma de conocer los géneros disciplinares. El guiar a los estudiantes en la reflexión sobre los pasos de los géneros era la vía para que pudieran leerlos o escucharlos de manera más cabal y también para que pudieran escribirlos. Por ejemplo, ya que en el ámbito académico la comunicación de los resultados de una investigación se hace a través de distintos géneros, se les enseñaba a leer artículos científicos o comunicaciones en congresos. La lectura compartida era una estrategia de deconstrucción, no en el sentido de enumerar y analizar sólo la estructura y los componentes de un texto, sino también reflexionar sobre la estructura genérica y su realización lingüística -explicar qué función tenía cada uno de estos pasos y cómo se realizaban a través ciertos elementos léxico-gramaticales -los tipos de palabras y estructuras utilizadas en cada uno de ellos- (Natale, 2005; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013).

Partiendo del hecho de que los textos que circulan en el ámbito académico suelen ser de tipo formal y de que, en algunos casos, el lenguaje empleado puede mostrarse neutral - con baja frecuencia de palabras con carga valorativa, afirmaciones atenuadas- y, en otros, el

lenguaje incluye de manera más explícita la voz autorial –con valoraciones sobre lo que otros proponen-, identificaron que cuando los estudiantes no eran capaces de reconocer estos rasgos tenían ciertas dificultades al leer: no llegaban a percibir matices en las modalizaciones y tomaban como reales procesos expresados mediante verbos en modo subjuntivo o potencial, o asumían como afirmaciones del autor las referencias a otros (Natale, 2005; Natale, 2013).

Entre los interlocutores existía una distancia espacial, interpersonal y experiencial. El discurso hacía referencia a hechos, fenómenos o conceptos abstractos y las ideas, causas o razones solían presentarse en densas oraciones desde el punto de vista léxico –es decir que hay una mayor cantidad de palabras con contenido por oración que en el lenguaje oral-. Se apelaba a nominalizaciones (sustantivos que reemplazaban a verbos) y conjunciones y había una desagentivación en el discurso -se omitía marcar o explicitar quiénes son los participantes porque resultaban más importantes los procesos- (Natale, 2005).

En este caso, los docentes, durante la lectura, se detenían en las palabras que marcaban valoraciones o afirmaciones atenuadas y preguntaban a los estudiantes qué es lo que en realidad el autor quería decir y por qué no planteaba de manera directa las cosas. Esto permitía a los estudiantes comprender de qué manera se relacionaban los involucrados en un mismo campo discursivo. Se buscó reflexionar también acerca de las funciones que tenían las citas bibliográficas, tanto las de autoridad como las polémicas, en un texto y para qué se incluían muchas veces datos empíricos en un artículo científico. En suma, se trató de que los estudiantes pudieran percibir qué valor tenían y comprender cuando se lee todos estos aspectos, así como manejarlos a la hora de escribir. Se trataba de auxiliar a los estudiantes a conocer los recursos con los que aquellos que participan en las comunidades académicas y profesionales, validan sus conocimientos y los comunican (Natale, 2005).

Así, el docente podía ayudar a los estudiantes a “desempacar” o “desempaquetar” las nominalizaciones -explicitando las referencias que se presuponen-, completar la información, reformular los fragmentos o pasajes muy densos desde el punto de vista léxico y ampliar el texto leído a partir de saberes adquiridos en lecturas previas (Natale, 2005). Cabe señalar que en tanto la lectura era compartida entre docentes y alumnos, la voz del docente no era la única autorizada. En la clase se recogían los aportes y las preguntas de los estudiantes y se desplegaban interacciones en las que se negociaba el campo de significados

– por ejemplo, se establecían acuerdos acerca de qué se entendería por un concepto dado en ese marco- (Natale, 2005).

1.2.2.4) Algunos logros del PRODEAC

En relación con los resultados de este programa, entre el año 2005 y el año 2013, se registraron evidencias de que la propuesta favorecía el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de géneros académicos. Las instancias de deconstrucción de los géneros mostraron, de manera cualitativa, un grado más avanzado de dominio de los géneros, aunque no se logró, como era previsible, una completa apropiación por parte de los estudiantes, ya que hubiera sido necesaria para ello la continuidad de las prácticas de lectura y reflexión metalingüística por un tiempo prolongado. El dominio progresivo de los géneros se había dado en la medida en que había una integración de los estudiantes a las prácticas propias de la actividad disciplinar a través de la frecuentación de los textos que en ella circulan -describiendo algunos de los géneros solicitados a los estudiantes, reconociendo los pasos que los componen y señalando el tipo de actividad que en cada uno se desarrolla-. (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, Moyano y Erbes, 2008; Natale y Stagnaro, 2013).

En cuanto a la asistencia a los docentes de las materias específicas, había formas de intervención pedagógica basadas en el trabajo conjunto de especialistas en áreas diferentes, que permitirían establecer algunas acciones y formas de interacción específicas para la continuidad de este proyecto. Se propuso también consolidar la labor compartida fuera del ámbito de las aulas destinada a la planificación previa de algunas acciones como: la gradación de las tareas que se asignaban a los estudiantes, la selección de ejemplares genéricos que los estudiantes leían desde el comienzo de la cursada y la organización de un cronograma basado en la necesidad de desarrollar ciclos completos en la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo, reconocieron que el desarrollo de estrategias de negociación y la experiencia adquirida en las primeras implementaciones, facilitaban el cumplimiento de estas acciones con los docentes que se incorporaban (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale y Stagnaro, 2013).

La capacitación de los profesores de las materias ha dado frutos. No solo encontraron un fundamento al trabajo hasta ahora propuesto, sino que además comenzaron a pensar en

formas diferentes de ayudar a los estudiantes a encarar sus tareas de lectura y de escritura. Por ejemplo, algunos han sugerido dispositivos por fuera de las materias, como un laboratorio de escritura o el dictado de cursos breves sobre un determinado género (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, Moyano y Erbes, 2008; Natale y Stagnaro, 2013).

Finalmente, resta señalar que, como todo Programa pedagógico institucional en desarrollo, el PRODEAC permitió la realización de aprendizajes de todos los actores involucrados, así como aprendizajes en el nivel institucional. En este sentido, ha sido de utilidad el seguimiento del Programa a través de una investigación-acción de más de cuatro años de duración. Las líneas de continuidad se han planteado en torno al seguimiento por cohortes de estudiantes a lo largo de la carrera -a fin de documentar la evolución en los aprendizajes en la lectura y escritura de géneros- y de docentes involucrados -para evaluar la posibilidad de que puedan desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas a sus estudiantes, aprovechando la existencia del equipo de lingüistas de PRODEAC para asistencia a (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, Moyano y Erbes, 2008).

Sobre este aporte creemos que resulta capital remarcar el hecho de que evidencia el pasaje del trabajo en talleres de lectura y escritura académicas hacia la proyección e implementación de un programa sistematizado y avalado institucionalmente. La tríada de trabajo planteada (docente lingüística, docente asistente y docente de la materia) y las sesiones de lectura compartida entre docentes y estudiantes, se presentan como la vía privilegiada para la enseñanza y el aprendizaje de los géneros disciplinares. Esta forma de trabajo se aparta de los modelos tradicionales en los que un docente es el depositario del saber que un estudiante debe incorporar. Desde la forma de intervención que aquí se plantea, la interacción entre docentes, y entre docentes y estudiantes es lo que posibilita la construcción conjunta de los significados que se desprenden de los textos y de las formas que caracterizan los géneros discursivos de las diferentes disciplinas.

I.2.3) Investigaciones sobre las representaciones/concepciones y las prácticas en torno a la lectura en la universidad y sobre lo que se lee en la universidad.

Como veremos en este apartado, mientras que algunas investigaciones se han centrado en las representaciones sobre la lectura y la escritura de alumnos y docentes (Alvarado y

Cortés,2000; Carlino, 2002, 2007a; Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Savio, 2015; Vázquez y Miras, 2004), otras han tomado como objeto de estudio y de intervención las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura en las aulas universitarias y en el marco de cátedras (De Micheli e Iglesia, 2008; Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012; Padilla, Avila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003). Además, un grupo de estudios inyterdisciplinarios ha planteado las relaciones entre concepciones y prácticas lectoras, por ello, haremos especial referencia a los trabajos del GICEOLEM ya que, desde este grupo de investigación, la producción científica da cuenta de cómo se entrelazan una serie de aspectos inherentes a los procesos lectores en comunidades académicas.

Respecto de las investigaciones que han abordado las representaciones lectoras, nos detendremos en un estudio realizado por Savio (2015) ya que sus hallazgos resultan de interés para nuestra investigación. La autora se propuso describir y analizar las representaciones sociales de estudiantes de una universidad pública, para conocer cómo se perciben como lectores y escritores y cómo conciben las prácticas de lectura y escritura académicas. Para ello, elaboró una encuesta con preguntas abiertas y la administró a alumnos ingresantes y alumnos que concluían su primer año de estudio en la universidad, para evaluar continuidades y rupturas sobre los modos de pensar las prácticas de lectura y de escritura (Savio, 2015).

En función de nuestro tema de investigación sólo retomaremos los hallazgos centrados en la lectura. En general, tanto al inicio como al finalizar el año académico, un alto porcentaje indicaba que le gustaba leer (79,5% y 69%, respectivamente) y un porcentaje menor, pero no despreciable, indicaba lo contrario (15,2% y 21,6%, respectivamente). Esto último resultó llamativo porque los encuestados ya son estudiantes universitarios y muchos de ellos declararon que leen solamente cuando esta actividad les es solicitada. La representación sobre la práctica lectora parecía no asociarse a una actividad placentera, motivada por el conocimiento o por una iniciativa personal (Savio, 2015).

Tanto en la primera como en la segunda encuesta, al indagar sobre el tipo de textos que leían los estudiantes, un número importante ponía a la literatura en primer término (52,4% y 41,9%). Sin embargo, los que declararon en la primera encuesta que leían los textos periodísticos en segundo término (19%) y los textos relativos a diferentes campos del saber

académico-científico, en el tercero (11,6%), en la segunda encuesta, invirtieron esto (lectura de textos provenientes del ámbito académico-científico, el 21,7% y del ámbito periodístico, el 15,1%). La lectura estaba asociada principalmente a la lectura literaria y recreativa y a la informativa y, como la lectura académica exigía otras competencias no aparecía consolidada aún (Savio, 2015).

Poco más de la mitad de los ingresantes (el 56,4%) afirmaba no tener ninguna dificultad al leer, y el resto (43,6%), reconocía algún tipo de problema en estas prácticas, con lo que podría decirse que gran cantidad de estudiantes se percibía como lectores/escribientes competentes. Pero, en la segunda encuesta, los porcentajes se modificaron porque mientras que el 28,6% no reconocía problemas al leer, el 71,4% advertía que sí los tenía. Estos resultados indicarían que la mayoría de los estudiantes que ingresaba a la universidad no reconocía sus dificultades con la lectura de textos y es en ese encuentro en donde comenzaban a interrogarse sobre la misma. Sobre las expectativas estudiantiles en relación con la cursada de un Taller de Lectura y Escritura Universitaria, al ingresar, muchos de los encuestados (57,4%) destacaba el interés por mejorar la comprensión lectora y la escritura, con lo que ambas prácticas se presentaban no solamente como productos de una actividad, sino como procesos. Al finalizar el año, casi todos (95,3%) percibían que hubo modificaciones, pero sin poder especificar qué cambios se produjeron (27%) (Savio, 2015).

Este estudio muestra, en primer lugar, que las representaciones estudiantiles de los ingresantes sobre la lectura se distanciaban de las prácticas exigidas implícitamente por la institución. Los ingresantes tendían a reducir la complejidad de la lectura por no reconocer sus competencias como lectores, lo cual incidía negativamente en las posibilidades de autocorregirse al trabajar a partir de la lectura de un texto universitario. La representación de la lectura no se asociaba, inicialmente, al ámbito académico y si lo hacía era como una exigencia impuesta por el docente. Los alumnos detectaban problemas en la comprensión lectora, lo que revelaba la complejidad inherente a la lectura de los textos universitarios. Pero, luego de cursar el Taller, los estudiantes notaban modificaciones en sus propias prácticas en relación con el sentido general de los textos lo que implicaría la elaboración de una representación más compleja sobre el lenguaje (Savio, 2015).

En segundo lugar, como la incorporación en la comunidad académica es progresiva recién al finalizar el año, comenzaba a formarse la imagen estudiantil de lector universitario. En tercer lugar, era necesario que el docente tuviera conciencia de estas representaciones latentes para poder desnaturalizarlas, facilitando la incorporación de los ingresantes en la comunidad académica (Savio, 2015).

En relación con las investigaciones centradas en las representaciones sobre las prácticas lectoras áulicas y sobre las prácticas áulicas en sí, presentamos aquí dos estudios realizados en diferentes carreras universitarias. En el primero de ellos, aunque las representaciones sobre las prácticas se infieren a partir de la producción de un escrito, hemos creído necesario retomarlo por los resultados y las conclusiones a los cuales arriba. Iglesia y de Micheli (2009) estudiaron el uso que hacían de la bibliografía sucesivas cohortes de alumnos que cursaban Biología en el primer año de una universidad estatal. Emplearon cuestionarios que sirvieron para diseñar tareas didácticas para realizar en clase.

A fin de indagar qué aspectos del material bibliográfico jerarquizaban los estudiantes y contrastar esto con la interpretación de la cátedra, en primer lugar, analizaron el texto fuente e identificaron tanto los elementos que podrían funcionar como potenciales obstáculos para los alumnos, como los enunciados que resultaban significativos porque condensaban gran cantidad de información relevante. En segundo lugar, pidieron a los estudiantes que, en función de la explicación dada en clase sobre el tema, realizaran un resumen de una carilla seleccionando la información más relevante del texto (Iglesia y de Micheli, 2009).

En tercer lugar, leyeron y analizaron las producciones escritas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: *diagramación* -tipo de formato del resumen-; *tipo de lenguaje utilizado* -incorporación de otros recursos además del lenguaje verbal-; *nivel de reelaboración* -si es a nivel léxico, sintáctico o textual, inclusión de analogías, metáforas y ejemplos del material original-; *jerarquización* -cuáles son las proposiciones del texto fuente que recuperan los alumnos y si pueden jerarquizar de manera estratégica poniendo en juego los diferentes discursos que circulan en el aula- (Iglesia y de Micheli, 2009).

Los resultados obtenidos del cuestionario dieron a conocer que un porcentaje no despreciable de estudiantes (44%) utilizaba solamente los apuntes de clase y las guías de estudio para preparar los parciales y que no leían la bibliografía sugerida porque resultaba

confusa. Explicaron que la lectura de los textos era difícil por el vocabulario empleado –el léxico- y por la forma de redacción -el género discursivo-. Acerca de la actividad de escritura, la mayoría de los resúmenes tenía una diagramación de tipo texto continuo, el 40% incorporaba un esquema (cuadro, mapa, red), que condensaba y organizaba la información. Aunque el texto fuente contenía varias figuras, sólo el 30% de las producciones presentaba algún otro lenguaje además del verbal. Sobre esto, las autoras estimaron que la representación de resumen que tenían los alumnos es la que condicionaría la diagramación y el tipo de lenguaje que incluían. Sobre el nivel de reelaboración de los textos, en gran parte de ellos se reconocían el léxico y la sintaxis de la fuente, como si los estudiantes hubieran “recortado y pegado” la información. Además, pudieron diferenciar entre resúmenes coherentes -que, apegados a la fuente en gran medida, incluían lo sustancial desde la mirada de la cátedra, y en los que se habían seleccionado los enunciados relevantes en el contexto de la materia y omitido los términos y frases del texto fuente que resultaban superfluos- y resúmenes poco comprensibles –que, muy apegados a la fuente, incluían muchos términos que los enturbiaban, resultando poco comprensibles y con baja cohesión interna- (Iglesia y de Micheli, 2009).

Concluyeron que los textos científicos no siempre actuaban facilitando el aprendizaje y que el lector debía dejar ir parte de la información para centrarse en los aspectos más significativos. Para ello, lograr que interactúen los diferentes discursos que circulan en el aula -la explicación de los docentes, las guías de estudio y la bibliografía- fue estimada como una ayuda docente que facilitaría a los estudiantes poder jerarquizar y seleccionar aquello pertinente. Además, indicaron que son los docentes de las disciplinas los que debían orientar a los estudiantes que intentan incorporarse a nuevas comunidades discursivas (Iglesia y de Micheli, 2009).

En el segundo de estos estudios, Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti (2010) analizaron un corpus de situaciones didácticas de enseñanza en las que la lectura y la escritura resultaban constitutivas del aprendizaje de temáticas específicas, a fin de conocer si en las mismas se verificaban condiciones didácticas referidas a la organización de la clase que permitieran promover aprendizajes significativos. Nuevamente, y por las razones antes expuestas, nos centraremos sólo en aquellas contribuciones relacionadas con la lectura.

Los participantes de las situaciones analizadas eran estudiantes y docentes del primer y del segundo año de los Profesorados y Licenciaturas en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Hallaron que podían diferenciarse un conjunto de condiciones previstas por los profesores, que se reiteraban y parecían colaborar con el aprendizaje de nuevos contenidos: a) el profesor contemplaba conjuntamente la enseñanza de los conocimientos disciplinares con las prácticas de lectura y escritura que les son propias; b) los docentes se ocupaban de generar un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional; c) tenían en cuenta los conocimientos previos necesarios para poder abordar la lectura y escritura de los textos; d) la intervención docente se daba desde el inicio de las situaciones y durante el desarrollo de las mismas; e) propiciaban la discusión entre pares para favorecer la construcción de conocimientos y la explicitación y conceptualización por parte de los estudiantes de saberes en uso; f) en las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente trabajaban sobre las interpretaciones y la reconstrucción de las ideas del texto; g) las consignas de lectura y escritura mediatizaban la interacción de los alumnos con los textos y en estas situaciones se constituyen en aportes imprescindibles para orientar la tarea solicitada por el profesor; h) el docente participaba como lector y escritor (Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010).

Este estudio las llevó a afirmar que eran los docentes los que deben generar las condiciones en las aulas universitarias para que los estudiantes puedan ingresar en las comunidades disciplinares, es decir que, son los docentes los que deben enseñar a los estudiantes a leer y escribir en la universidad para que éstos puedan transformarse en lectores y escritores autónomos y para que puedan aprender contenidos específicos (Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010).

Otras investigaciones se centraron en qué se lee en la universidad y en las concepciones que poseen acerca de ello los docentes (Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014). Giudice, Godoy y Moyano (2016) buscaron conocer las concepciones de los docentes de la carrera de Psicología de una universidad estatal acerca de la lectura, así como contrastar estas concepciones con el análisis de los documentos con

los que se trabajaba y los requeridos por los profesores –programa de la materia, cronograma de las clases, muestras de material bibliográfico, consignas de escritura o de evaluación propuestas como requisitos de aprobación y una selección de las producciones de los estudiantes-. Para esto, entrevistaron en profundidad a profesores de materias consideradas troncales en la formación disciplinar y analizaron las clases de textos que constituían la bibliografía.

Respecto de los tipos de texto incluidos como bibliografía obligatoria, en 3 de 10 materias se proporcionaba a los alumnos manuales - libros escritos por los titulares de las asignaturas, especialmente para los alumnos que la cursan y que cubrían los temas del programa-. Los docentes justificaban esto en el hecho de que se cursaban muchas materias y no era factible leer fuentes primarias de tantos autores. En el resto las materias, 7 de 10, incluían como bibliografía capítulos de libros elaborados por referentes importantes de la disciplina y se recomendaba la lectura del libro completo. Entre estas, en 1 de 7, se leían de manera complementaria los “módulos de clases teóricas” -que eran la transcripción de clases expositivas corregidas por un docente-; en 1 de 7 también, se leían trabajos de investigación y en 5 de 7, artículos publicados en revistas especializadas –por ejemplo, reseñas bibliográficas o breves ensayos- (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

En cuanto a las formas de acceso al material, en la mayor parte de las materias (8 de 10) se entregaban fotocopias de textos originales. Los alumnos accedían a lo que los autores han denominado “engargolado de la materia”: un compilado de fotocopias descontextualizadas de capítulos libros – que no contaban con elementos paratextuales que permitieran ubicar el fragmento dentro de una obra general-, junto con materiales de diversas clases y autorías –que muchas veces no poseían datos de edición-. Para la selección de los materiales y ordenamiento en el cronograma, en general, no se tenía en cuenta la dificultad que los textos podían tener y se privilegiaba el criterio cronológico – especialmente en materias referidas a la historia de la disciplina- o temático (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

El mencionado estudio se sitúa en la misma dirección y toma los partes de Bigi, Chacón y García (2013), quienes analizaron cuáles textos académicos se leen en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes. Aunque este estudio se realizó en Venezuela, creemos necesario retomarlo brevemente ya que da cuenta de cómo en algunas

comunidades académicas el análisis sobre qué se lee en la universidad constituye un eje relevante. En esta investigación, aplicaron un cuestionario a 230 alumnos y a 40 docentes de la mencionada carrera durante el año 2012. El cuestionario administrado a los docentes incluía un ítem sobre los diferentes tipos de textos o géneros académicos. Las respuestas referían a la frecuencia de uso y contemplaban cinco opciones mutuamente excluyentes: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca.

Hallaron que para la categoría *generalmente*, el 67% de los estudiantes declara leer capítulos de libros fotocopiados; para la categoría, *algunas veces*, el 57,8%, señala leer guías de textos elaboradas por los profesores. Para la categoría *casi nunca*, el 68,3%, lee artículos científicos, el 63%, artículos de opinión, el 61,7%, informes de investigación y el 60,9%, libros completos. Por su parte, los docentes indicaron, que *mayoritariamente*, se leen capítulos de libros y las páginas web (75%); en *menor medida*, artículos científicos (55%), artículos de opinión (50%), diccionarios especializados (42,7%) y libros (42,7%); y pocas veces, ponencias (75%), informes de investigación (52,5%), notas de enciclopedias (50%), guías de estudio (50%), artículos de opinión (50%), diccionarios especializados (45%), y ensayos y libros (42,5%). Con base en estos hallazgos, señalaron la escasa variedad de textos académicos que los docentes dan a sus alumnos para que lean, y reflexionaron acerca de las posibilidades de ingreso de los alumnos a una comunidad académica que forme lectores críticos.

Sobre las prácticas de lectura, aunque los profesores señalaron que pedían la lectura previa de la bibliografía, en ningún momento explicitaban de qué manera incentivaban a los alumnos para que lo hicieran. Solían trabajar sin el programa o el cronograma a la vista, lo cual no permitía a los alumnos reconstruir el recorrido de lecturas de la materia. Ningún profesor indicó la realización de clases o sesiones de lectura compartida de algún material. En general, se apreció una ausencia de propuestas que permitieran a los alumnos jerarquizar y seleccionar el material significativo, tales como guías o cuestionarios. Sobre la modalidad que asumían las clases, los profesores indicaron que suelen ser expositivas y que los alumnos se limitan a tomar apuntes. Las explicaciones del profesor podían ir acompañadas de una proyección de diapositivas –o presentación con el software Power Point -. Sólo un docente enviaba con anticipación la presentación a los alumnos para que llevaran copia de la misma a las clases prácticas y las completaran con las explicaciones.

Dos docentes manifestaron que esto podía resultar problemático porque los alumnos leían solo el *Power Point* y no los textos (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

Hasta aquí, este grupo de estudios se ha centrado en tres aspectos de interés: las representaciones (Savio, 2015) o concepciones (Giudice, Godoy y Moyano (2016) de los estudiantes y de los docentes en torno a la lectura y sus funciones, las condiciones de enseñanza y las prácticas lectoras áulicas (Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010; Iglesia y de Micheli, 2009), y el material de lectura al que acceden los estudiantes (Giudice, Godoy y Moyano, 2016). Sobre las concepciones estudiantiles acerca de la lectura académica, resultan significativos algunas cuestiones: el hecho de que la lectura es considerada una exigencia que proviene del docente, la escasa percepción de las dificultades lectoras por parte de los alumnos (Savio, 2015), la escasa lectura del material bibliográfico y su reemplazo por apuntes y las dificultades de los estudiantes para dar cuenta de lo que leen (Iglesia y de Micheli, 2009). Sobre las concepciones docentes en torno a las prácticas lectoras áulicas, indican la preeminencia de clases expositivas y el uso de fuentes secundarias de lectura al modo de manuales o capítulos de libros seleccionados –muchas veces- sin elementos que permitan contextualizarlos (Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015).

A nivel metodológico, apelaron tanto al enfoque cuantitativo de investigación como al cualitativo y, en el marco de estos enfoques, los instrumentos utilizados para recoger datos fueron encuestas con ítems abiertos (Savio, 2015), cuestionarios (Iglesia y de Micheli, 2009), corpus de transcripciones de situaciones didácticas (Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010), corpus bibliográfico destinado a los estudiantes (Giudice, Godoy y Moyano, 2016) y entrevistas. Esto permite entrever las múltiples maneras en las cuales puede encararse “el cómo” (Ferreira Deslandes, 2012) llevar a cabo una investigación en nuestra área de interés. Además, estos estudios se centran en sujetos afines a los de nuestro tema de investigación: alumnos del primer año –al comenzar y al finalizar el año- (Savio, 2015), del primer y del segundo año de carreras del área de Ciencias Sociales (Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti (2010), y docentes de materias troncales del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

1.2.3.1) Los aportes del GICEOLEM

Como ya lo hemos indicado, especial mención merecen los aportes realizados por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y de la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). La principal referente de este grupo es la Dra. Paula Carlino, quien junto a sus colaboradores, se ha abocado al estudio de la alfabetización en medios académicos desde hace más de diez años, siendo sus aportes pilares fundamentales en el campo de la Alfabetización Académica.

Retomando contribuciones realizadas desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas, los trabajos realizados desde este grupo han abordado una serie de cuestiones entrelazadas entre sí que iremos presentando en este sub-apartado: las concepciones y expectativas de los docentes y de los estudiantes sobre la lectura y la escritura; los desafíos que encuentran tanto los docentes como los estudiantes para leer y escribir y para enseñar a leer y escribir en las asignaturas y en las disciplinas; las prácticas docentes de enseñanza en ámbitos universitarios -como así también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria-, y las características que presentan las prácticas de lectura y de escritura en el secundario y en la universidad.

Como ya lo hemos indicado, algunos estudios se centraron en las expectativas de los estudiantes ingresantes y de los docentes en torno a lectura (Carlino y Estienne, 2004; Estienne y Carlino, 2004). En uno de ellos, Carlino y Estienne (2004) caracterizaron los modos de lectura esperados por los docentes y los alumnos ingresantes a la universidad en carreras del área de Humanidades y de Ciencias Sociales. Para ello, observaron clases y entrevistaron a docentes y estudiantes del Ciclo Básico Común (CBC) y del primer año de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Carlino y Estienne, 2004).

Encontraron que los profesores esperaban que los alumnos leyeran los textos en función de los temas y de los objetivos del programa de la materia y según las perspectivas de las cátedras. A veces daban indicaciones muy generales sobre qué aspectos indagar en los textos porque consideraban a los alumnos como adultos que debían poder resolver los diversos desafíos que la lectura académica plantea. Consideraban a los estudiantes como sujetos capaces de autorregularse como lectores y esto habilitaba a los docentes a no explicitar pautas sobre cómo leer los textos y a entender los pedidos de ayuda de los estudiantes como inmadurez y dependencia. Sin embargo, para algunos docentes el

aprendizaje de la lectura disciplinar sólo era factible con el acompañamiento de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria. (Carlino y Estienne, 2004).

En contraposición, los estudiantes dieron a conocer que en el secundario tendían a leer textos de manera acotada con la guía de cuestionarios con preguntas cuyas respuestas podían encontrarse fácilmente en el texto y, en la universidad, se encontraban con gran cantidad de textos a leer y sin esa clase de guías.

Además, se leían autores que retomaban los dichos o planteos de otros autores que los estudiantes desconocían y la cantidad de información a inferir era muy grande y no tenían los conocimientos necesarios para realizarlas. Muy pocos estudiantes lograban vislumbrar qué es lo que los docentes esperaban de ellos como lectores – esto es, que leyeran buscando cuestiones puntuales y jerarquizando aquellos contenidos del texto según los conocimientos valorados por los profesores, para entender la perspectiva particular de la cátedra-. Notaban que a veces había una distancia entre lo que resultaba más significativo para una cátedra y para un autor, y que los textos y las clases por sí solos no contenían toda la información, por lo que era necesario que relacionaran el texto con la explicación del docente. Valoraban positivamente la palabra del docente y las guías de estudio ya que sin estas indicaciones se sentían perdidos al leer (Carlino y Estienne, 2004).

Concluyeron que las dificultades lectoras no son un déficit que los alumnos deban resolver por sí solos porque el ingreso a la universidad supone nuevos roles lectores que los ingresantes provenientes de otras subculturas académicas desconocían. Por ello, propusieron que son los docentes quienes deben orientar a los nóveles estudiantes universitarios sobre cómo estudiar, dónde focalizar, qué comprender y cuánto retener de lo leído (Carlino y Estienne, 2004).

Otras investigaciones, como ya se indicara, se centraron en las diferencias entre la lectura y la escritura en la escuela secundaria y en el ingreso a la universidad (Fernandez y Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2010). En función de nuestro tema de investigación, solo haremos referencia a los estudios y los hallazgos sobre la lectura. En una de ellas, Fernandez y Carlino (2010) indagaron las perspectivas sobre las prácticas de lectura y de escritura del secundario y de la universidad, de estudiantes y de docentes de los primeros años de carreras de las áreas de Ciencias Humanas y Veterinarias de una universidad de gestión pública. Realizaron grupos focales con estudiantes ingresantes, entrevistas grupales

semiestructuradas a estudiantes y entrevistas semiestructuradas individuales a docentes del primer año de carreras de las áreas antes indicadas.

Los alumnos indicaron que en la secundaria leían manuales y que les daban poca cantidad para leer. Luego de leer, respondían cuestionarios con preguntas cuyas respuestas se encontraban casi literalmente en los textos. Las formas de estudio exigidas resultaban afines con estas prácticas de lectura, ya que consistían en la memorización de unas pocas páginas acerca de lo escrito en las carpetas. Algunos estudiantes criticaron negativamente este tipo de actividades de post lectura y las formas de estudio -por considerarlas poco motivantes y por no favorecer el razonamiento sobre lo leído ni intervenciones docentes que guiaran auténticamente la lectura de los textos-. Como contrapartida, otros estudiantes hicieron referencia a prácticas lectoras en las que lo que se solicitaba leer era retomado en las discusiones áulicas y en las explicaciones del docente: eran situaciones en las que se hablaba sobre lo leído confrontando interpretaciones y posibilitando la participación de los estudiantes (Fernandez y Carlino, 2010).

Las principales diferencias entre el secundario y la universidad radicaban, para los estudiantes, en la cantidad a leer y la extensión de los textos. Los alumnos de ambas áreas disciplinares sostuvieron que los contenidos de los textos de estos niveles educativos eran distintos y que los textos universitarios eran más complejos –en tanto la cantidad de información y la profundidad de su desarrollo resultaban superiores-. Además, según las áreas disciplinares hallaron diferencias en las prácticas lectoras: los de Ciencias Humanas indicaban que los textos universitarios eran complejos porque incluían referencias de diferentes autores a veces contrapuestos y un conocimiento relativo -lo cual no sucedía en el secundario- y los de Ciencias Veterinarias, proponían que los textos presentaban el conocimiento como acabado, universalizable y único. Entonces, para leer los textos de Humanidades era necesario comprender las relaciones entre voces y perspectivas de autores, identificar qué se dice y quién lo dice, y releer los textos varias veces para realizar estas relaciones y poder repasar y recordar lo leído (Fernandez y Carlino, 2010).

Muchos alumnos notaron que la institución secundaria de procedencia marcaba diferencias entre los estudiantes, porque algunos habrían aprendido formas de lectura en el nivel secundario que les permitían hacer frente a los desafíos académicos de manera más

autónoma. También propusieron que sería necesario que la escuela secundaria prepare mejor a los estudiantes en cuanto a lectura y escritura (Fernandez y Carlino, 2010).

Los docentes entrevistados no tenían un conocimiento práctico acerca del tipo de prácticas lectoras que se desarrollan en la escolaridad secundaria, por lo que se remitían a su propia experiencia como lectores escolares o a lo que sus alumnos decían. A pesar de esto, reconocieron que había diferencias entre el secundario y la universidad, que se hacían evidentes en el desempeño académico de algunos estudiantes y en la adaptación a lograr en relación con el entorno más amplio. Asimismo, señalaron que la escuela secundaria de procedencia podía marcar una distancia en cuanto a la preparación con la cual llegan a la universidad (Fernandez y Carlino, 2010).

Reconocieron dificultades en la comprensión y estimaron que la lectura en medios académicos es diferente a la del secundario -ya que se leen textos largos y complejos y es necesario establecer relaciones y no sólo recordar ideas centrales-. Consideraron que leer en la universidad tanto en Ciencias Veterinarias como en Ciencias Humanas, implicaba ingresar en un campo disciplinar específico y aprender el discurso especializado del mismo. Lo característico en Ciencias Humanas y, a diferencia del secundario, era que la lectura exigía aprender a relacionar los textos y los autores entre sí, y leer varias veces los textos y comprenderlos desde la perspectiva de una cátedra y de una comunidad disciplinar (Fernandez y Carlino, 2010).

La cantidad para leer marcaba otra diferencia porque hacía necesario que los alumnos pudieran autoorganizarse y aprender a expresar los planteos de los autores con palabras propias. Además, se presentaba como un requisito la integración de diversas fuentes textuales para obtener una visión de conjunto de los temas de las asignaturas y el leer teniendo en cuenta los programas de las asignaturas. Algunos docentes señalaron que las habilidades de lectura necesarias para participar en las comunidades académicas serían una prolongación de las enseñadas en niveles anteriores. Entonces, la causa de las dificultades de los estudiantes radicaba en una asistemática incorporación de la lectura –en tanto destreza generalizable a cualquier contexto educativo- que, por lo tanto, no podía ser trasladada o aplicada a textos en contextos académicos (Fernandez y Carlino, 2010).

Para las autoras, esta investigación mostraba cómo los ingresantes a la universidad se ven enfrentados a una cultura académica distinta de la que provienen y que las dificultades

lectoras con las que se encuentran se vinculan, por un lado, con su falta de experiencia en los modos de lectura que se piden en la universidad y, por el otro, con el hecho de que los conocimientos que ayudarían a superarlas no suelen ser abordados como contenidos de enseñanza en las asignaturas (Fernandez y Carlino, 2010).

En relación con la educación a nivel terciario, también se abordaron las concepciones acerca de lo que los docentes hacen en relación con la lectura en el aula (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010, Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) indagaron las concepciones acerca de la lectura y las prácticas de lectura declaradas por docentes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de Buenos Aires. Administraron un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a docentes de diferentes asignaturas de los profesorados para nivel secundario. Los resultados evidenciaron que la gran mayoría de los docentes percibía las dificultades de los estudiantes para leer comprensivamente (90,2%) y que habían socializado con otros colegas este tema (93,1%). Al respecto, mientras que menos de la mitad de los docentes (40,6%) señalaron dar pautas o enseñar cómo leer en sus materias, otros pocos, propusieron que la lectura se trabajaba a nivel institucional (29, 8%) o con otros colegas (37,1%) y, los menos (9,6%), que no hacían nada en referencia a esto (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

De los docentes que indicaron que se ocupaban de la lectura en sus materias, primaban quienes intervenían “en los extremos” o “márgenes exteriores” de las actividades propuestas (47%). Este tipo de intervenciones podían realizarse de dos maneras: por un lado, quienes lo hacían sólo al inicio de estas tareas, solicitando trabajos de lectura, dando instrucciones o enseñando técnicas y, por el otro, quienes lo hacían al final, corrigiendo producciones de los alumnos. Lo que sucedía durante las actividades de lectura era responsabilidad de los alumnos y las indicaciones y el feedback del docente ante inquietudes, no eran vistos como necesarios (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Los docentes que pedían trabajos de lectura los planteaban como una exigencia y no como una labor guiada por considerar que los estudiantes ya poseen habilidades lectoras aprendidas desde el secundario. De los que enseñan técnicas de estudio, lo hacían como un contenido independiente y antes de emprender una tarea de lectura, esperando que los estudiantes pudieran aplicarlo a situaciones puntuales de manera oportuna. Los que daban pautas u orientaciones, lo hacían explicitando las expectativas de logro y las indicaciones

dadas eran específicas para la tarea y no generales -como en el caso de los que daban las técnicas de estudio-. Los que corregían lo producido, señalaban los errores o falencias de los alumnos al leer para erradicarlos y la revisión de lo leído sólo se hacía para subsanar estos errores –y no como una actividad conjunta que permite construir conocimientos de la asignatura- (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En menor medida, estaban quienes proponían mediar los procesos lectores durante las clases e incentivar las interacciones para hablar sobre lo leído entre docentes y alumnos y entre pares. Quienes intervenían durante la tarea, lo hacían para ayudar a los estudiantes en la realización de la misma, observar cómo resolvían las actividades y qué dificultades tenían durante el proceso -y no solamente en los productos-. En este caso, la lectura era un medio para trabajar los temas de la materia -es decir que las tareas de lectura se entrelazaban con el aprendizaje de contenidos conceptuales-. Los profesores promovían las interacciones alumnos- docente, buscando que hubiera un ida y vuelta recursivo entre lo que hacen los alumnos y tiempo a la lectura y relectura conjunta con los alumnos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Este estudio, para las autoras, mostraba dos formas de inclusión de la lectura en las materias: una “periférica” y otra “entrelazada”, que se relacionaban con dos formas de enseñanza que desarrollaremos en lo que sigue: la forma de enseñanza monológica y la dialógica. Además, estos hallazgos permitirían pensar cómo se está formando a los futuros profesores en tanto alfabetizadores. En este sentido, cabría promover que sean los docentes los que se encarguen de enseñar a leer a los estudiantes, teniendo especial consideración en el “cómo” se enseña a leer, en el marco de las materias y de las disciplinas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En dirección con estos planteos y como lo indicáramos previamente, hay estudios que se centraron en las prácticas de lectura en el aula. Algunos trabajaron la relación entre las modalidades de enseñanza y el uso de los textos y notas de clase que realizaban los estudiantes de diversas disciplinas (Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Colombo, 2013). En una de estas investigaciones, Cartolari y Carlino (2011) se abocaron a las carreras de Historia y Geografía de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires. Para ello, entrevistaron a los docentes de estas materias, observaron una clase de forma no participante y entrevistaron a dos

alumnos que cursaban cada materia, uno de alto y otro de bajo rendimiento –en total cuatro alumnos entre las dos materias-.

Encontraron dos clases de situaciones: una de enseñanza de tipo monológica y otra de tipo dialógica. En relación con la primera –la forma monológica-, existía una distancia entre lo que los docentes esperaban que los alumnos leyeran y los que los alumnos declaraban leer. Aunque los docentes proponían que la lectura era una fuente de información o de consulta que permitía contrastar diferentes perspectivas de un tema, los alumnos señalaban haber leído a lo largo del año unas cuantas páginas -y no todo el material bibliográfico- ya que las explicaciones docentes eran la fuente principal de información. Así, la bibliografía no era un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y de escribir en la disciplina de formación. Lo antes señalado, parecía incidir en la utilidad que los estudiantes asignaban a los apuntes tomados en clase, cuestiones que no desarrollaremos en detalle por no presentarse como uno de los propósitos de nuestra investigación. Solo diremos que los apuntes de clase contenían las explicaciones de los docentes y, por lo tanto, eran una de las principales fuentes de información para los estudiantes (Cartolari y Carlino, 2011).

Las observaciones de clase dieron a conocer que, a pesar de que en clase se leía la bibliografía y esta circulaba, los alumnos tenían un rol pasivo en la construcción de significados con base en lo leído. Por ejemplo, los alumnos realizaban comentarios en clase sobre el tema trabajado y éstos se perdían a raíz de las conversaciones en paralelo de otros compañeros; o la docente leía en voz alta documentos que los estudiantes no tenían entre su bibliografía, con lo cual no podían elaborar sus propias reflexiones sobre lo explicado y; la docente aportaba su interpretación de lo leído, evitando la discusión con los alumnos y, aunque les hacía preguntas generales, no les daba tiempo en clase para que las respondieran y participaran (Cartolari y Carlino, 2011).

Sobre la segunda –la forma dialógica-, los docentes indicaban que la inclusión de la lectura era uno de los propósitos de la materia y de la disciplina, que los estudiantes debían leer los textos sobre el tema de la clase y que los textos a veces se leían en el aula para analizarlos. Al respecto, los estudiantes propusieron que la relación entre lo que se lee y las explicaciones del profesor, los debates en clase, las lecturas junto a otros compañeros y las guías de lectura provistas por el docente, les servían para comprender los temas. En este

caso, la lectura de los textos de la disciplina era uno de los propósitos de la materia y las clases no eran la fuente principal de información, sino más bien, un espacio de construcción de significados e interpretaciones sobre los contenidos disciplinares basado en una multiplicidad de voces – la del docente dirigida a focalizar los aspectos relevantes del tema, las de los alumnos, las de los autores, la de los apuntes que toman los alumnos- (Cartolari y Carlino, 2011).

Además, los datos de las observaciones de clase evidenciaron interacciones en el aula en torno a los textos disciplinares que facilitaban el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento. Para ello, los docentes proponían preguntas que enfocaban la lectura durante las clases, discusiones sobre lo leído y orientaciones durante esos intercambios. Se planteaban así relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula y el discurso escrito presente en la bibliografía (Cartolari y Carlino, 2011).

Los estudiantes llevaban sus textos subrayados y, durante la clase, se leían fragmentos que respondían a preguntas o consignas dadas por el profesor. Por ejemplo: los docentes pedían que, en pequeños grupos, respondan a una pregunta en la tenían que identificar las divergencias en las posturas de dos autores sobre un tema. Al plantear un objetivo de lectura claro, los estudiantes podían hacer foco en lo que debían leer y comprender. Además, circunscribían la lectura a un segmento del texto, de modo que los estudiantes no emplearan el tiempo destinado a leer tan solo intentando ubicar la información relevante en un capítulo extenso. Luego, se iniciaba un intercambio o puesta en común en la que se hablaba sobre lo leído -en el diálogo, los docentes focalizaban aspectos de un contenido y se realizaba la interpretación conjunta de lo leído a fin de identificar las distintas voces del texto disciplinar- y se hablaba para leer –se proponían relecturas en función de lo dialogado en clase-. En este caso también, solo diremos en relación con la toma de apuntes, que los estudiantes los usaban para resignificar, organizar y jerarquizar los contenidos que presentaban los textos (Cartolari y Carlino, 2011).

En síntesis, en estas dos situaciones de clase era factible identificar dos formas en que los docentes daban o no un lugar a la lectura en sus clases que tenían consecuencias en la cantidad de bibliografía que leían los estudiantes, en la manera en que usaban sus apuntes y en cómo construían conocimientos disciplinares (Cartolari y Carlino, 2011).

Los aportes de Carlino y cols. permiten entrever cómo las concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura que poseen, tanto los docentes como los estudiantes, se relacionan con las prácticas lectoras áulicas. Las brechas que se generan entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad se relacionan también con esto. Las concepciones lectoras que poseen los docentes –la lectura como una habilidad general aprendida durante el secundario que puede traspolarse a otros contextos o la lectura como un proceso contextualizado- se vinculan con lo que ellos esperan que los estudiantes hagan efectivamente como lectores y, muchas veces, los estudiantes logran vislumbrar estas expectativas y otras veces no. En este último caso los estudiantes perciben una amplia brecha entre las formas lectoras exigidas por los docentes y lo que ellos efectivamente pueden hacer en la práctica, y entre las formas de lecturas propias del secundario y las de la universidad (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010).

En cuanto a lo que los docentes hacen en el aula con la lectura, estos estudios dan a conocer dos formas vinculadas entre sí: las intervenciones en los extremos y durante la lectura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) y las prácticas monológicas y dialógicas de enseñanza y aprendizaje de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011). Las primeras, se basan en intervenciones en las que la palabra del docente cobra preeminencia y puede, incluso llegar ser la única fuente de información válida, quien se limita a dar orientaciones y evaluar lo producido. Las segundas, en cambio, sientan sus pilares en el entramado que se forma entre el discurso de los autores, la lectura conjunta de docentes y alumnos de los textos, las explicaciones docentes, las intervenciones de los estudiantes.

En suma, desde esta línea teórica se propone la relevancia de que los docentes sean quienes asuman la enseñanza de la lectura en sus materias y esto solo resulta posible a partir del entramado entre el discurso de los autores, el del docente y el de los estudiantes. Finalmente, desde el punto de vista metodológico, creemos que abordar la complejidad de este objeto de estudio ha resultado factible ya que los estudios se han realizado combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo.

I.3) Antecedentes locales

Quien se ha abocado, en nuestra provincia, de forma sistemática y sostenida al estudio, producción de conocimientos y generación de estrategias de intervención en relación con la alfabetización académica es Constanza Padilla. Junto a su equipo de trabajo ha generado, en el marco de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), un proyecto de investigación-acción articulado con una materia centrada en la comprensión y producción de textos académicos por parte de los alumnos del primer año.

En este apartado haremos mención de las investigaciones que han puesto el foco en la lectura en medios académicos y, aunque muchos de los trabajos producidos por este equipo tienen su eje en la producción textual (Hael y Padilla, 2015; Molina y Padilla, 2013; Padilla y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2010; Padilla Sabate de Zerdán, Douglas de Sirgo y Lopez, 2010; Lopez y Padilla, 2011; Padilla, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2014; Padilla, Douglas y Lopez, 2015), retomaremos de ellos aquellos aspectos que resultan de interés para nuestra investigación.

En relación con la comprensión de textos académicos, Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde (2002) indagaron las representaciones de los estudiantes sobre sus dificultades al comprender el discurso oral de los docentes y los escritos académicos, y al producir textos. De este estudio, solo haremos mención de los desarrollos vinculados con la lectura. A nivel metodológico, administraron cuestionarios a estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras (de los primeros años de las carreras de Letras y Ciencias de la Educación), de Psicología (del Ciclo Superior de la Carrera) y de la Escuela de Educación Física (del primer año de la carrera) de la UNT. Acerca de las representaciones sobre la lectura, destacaban la complejidad de los textos, especialmente el vocabulario especializado y los procesos cognitivo- culturales necesarios para poder leer en la universidad. A pesar de esto, los alumnos valoraban más la clase de lectura que poco se aparta del texto –práctica lectora "pegada al texto" que resultaba bastante literal- que la construcción del sentido de lo que se lee y la transferencia de los conocimientos.

Sobre las dificultades en la comprensión escrita, las respuestas de los estudiantes se agruparon en cuatro dimensiones: a) dificultades vinculadas con los procesos cognitivos y sociales del lector (por ejemplo, identificación del propósito de la lectura, de las ideas

centrales y del grado de comprensión, activación de conocimientos previos, regulación atencional, modos de lectura –individual, grupal, en voz alta, silenciosa-); b) dificultades que dan cuenta de los estados físicos y emocionales del lector; c) dificultades relacionadas con las características del texto (tipo de texto, niveles discursivo problemáticos –léxico, sintáctico, textual-; ausencia de propiedades comunicativas de los textos –adecuación al lector, precisión, claridad-; clase de soporte textual –tipo de letra, calidad de la impresión, extensión-); y d) dificultades en relación con las condiciones espaciales- temporales en las que se da el acto de leer (por ejemplo, silencio, ausencia de interrupciones, tiempo, comodidad del lugar) (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002).

La gran mayoría de los estudiantes (51% en Letras, 46% en la EUDEF y 51,7% en Psicología) remarcaron las dificultades vinculadas con el texto y, los menos, (6, 3% en Ciencias de la Educación) las relacionadas con el lector. Identificaron como obstáculos para comprender los textos, el vocabulario o léxico especializado (16% de Ciencias de la Educación y 31,3% de Letras), las propiedades comunicativas de los escritos (12% de Psicología y 3,9% de la EUDEF) y la presentación del material de lectura (3,9% de la EUDEF y 8,7% de Psicología). El centrarse en las cuestiones léxicas indicaba, para las autoras, que los estudiantes podían estar dedicando a leer la mayor parte de sus recursos cognitivos a los procesos de bajo nivel cognitivo y no a la comprensión o el monitoreo de la misma (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002).

Los estudiantes que tenían mayor experiencia en la universidad proponían las dificultades derivadas de las propiedades comunicativas (12% en Psicología), dadas la descontextualización y la falta de claridad de los textos. Esto los llevaba, en muchas ocasiones, a reproducir acríticamente y memorísticamente la información contenida en los textos. Otro factor señalado era el referido a legibilidad física del escrito –la tipografía, la distribución del texto en la página, la extensión del texto o si eran fotocopias mal encuadradas o poco legibles-. En relación con estas cuestiones, indicaron dificultades vinculadas con la atención (11% Psicología y 18% Ciencias de la Educación), las estrategias lectoras de selección, jerarquización y organización de la información (3,4% Letras y 7,4% Psicología), y los conocimientos previos relacionados con el tema (3,4% Letras y 9,5% Ciencias de la Educación) (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002).

Para las autoras, la falta de conocimiento sobre la dimensión comunicativa se relacionaba con la escasa implicación personal con lo que leían y, la fluctuación atencional, con lábiles metas de lectura –y por ende con problemas para la selección-. Esto se complementaba con la dimensión del lector porque no percibir las metas comunicativas de la lectura, podría llevar a los estudiantes a centrar su atención en los aspectos léxicos y no en el sentido general del texto (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002). Así, estimaron que el estudio de las representaciones de los estudiantes acerca de las competencias comunicativas resultaba capital para poder encarar propuestas pedagógicas basadas en una activa participación tanto de los docentes y de alumnos en la construcción del sentido de lo que se lee (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002).

Posteriormente, Padilla (2004) abordó la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer año de la carrera de Letras de la UNT. Para ello, tomó como base un texto argumentativo -con una marcada dimensión polémica-, en el cual el enunciador partía de un planteamiento provocativo. Administró un cuestionario que implicaba identificar y sintetizar información para socializarla con el docente y con los compañeros en clase y, en este espacio, integrarla en un esquema conceptual. Para analizar los datos tuvo en cuenta las siguientes categorías: la explicitación de la estrategia polémica del texto (por medio de un resumen); el modo de recuperación de la información a partir de un esquema conceptual; la discriminación de los tipos de citas, y la identificación de párrafos "difíciles" (Padilla, 2004).

En general, sobre la explicitación de la estrategia polémica, la misma resultaba escasa. Algunos estudiantes, no identificaban la intención del enunciador, y por ello, no comprendían el desarrollo argumentativo –plasmado en las categorías estructurales alternativas del modo de organización polémica (tesis y argumentos propuestos vs. tesis y argumentos adversos). Otros, entendían el planteamiento de la tesis, pero no lograban darse cuenta de que el enunciador desarrollaba argumentos a favor y en contra, y podía o no adherir a los mismos (Padilla, 2004).

Acercas de la explicitación de la estrategia polémica del texto, un primer grupo de estudiantes, tendía a neutralizar los diferentes puntos de vista –inherentes a la argumentación polémica-, pasando por alto aquellas opiniones diferentes a las del

enunciador o, tendía a unificar diversas posturas en una sola y no considerar las contradicciones que esto producía. Daba la sensación de que trataban este texto argumentativo polémico como si fuera un texto expositivo. Un segundo grupo, identificaba las distintas posturas enunciadas, pero no lograba ver a qué postura adhería el autor y qué argumentos esgrimía o retomaba para objetar las opiniones contrarias. Trataban así la multiplicidad de voces presentes en el texto como una serie de justificativos en relación con una postura. Un tercer grupo, no tenía en cuenta la tesis propuesta por el enunciador, quien parecía solo querer dar a conocer o exponer sobre un tema –algunos no visualizaban las incongruencias entre ideas presentes en el texto y otros, veían el texto como una seriación o sucesión temporal de ideas sobre un tema-. En conjunto, los estudiantes parecían considerar que el texto se basaba en una estrategia justificativa (47%) o expositiva (23%), y no lograban en su gran mayoría (70%), inferir la estrategia polémica del autor (Padilla, 2004).

Sobre la recuperación de la información por medio de un esquema conceptual, sólo una alumna dio cuenta de las categorías estructurales de la argumentación polémica (objeto, tesis propuesta, tesis adversa, argumentos, conclusión) y el resto (74%) esquematizaron de forma expositiva. En el marco de esta última, más de la mitad (67%) lo hacían de modo descriptivo -los estudiantes tomaban como base los subtítulos del artículo y los “llenaban” con una cantidad de información que variaba- y el resto (7%), de modo justificativo –se centraban en la partes inicial o planteamiento y final o conclusión del esquema-. Llamó la atención de la autora, el caso de una alumna que apelaba al modo narrativo con las categorías marco (aquí ubicaba el planteo del problema), complicación (señalaba cuestiones referidas a diferencias entre términos o definiciones) y resolución (incluía, aunque con imprecisiones, las conclusiones a las que llegaba el autor)-. Este caso, para Padilla (2004), permitía ver cómo los conocimientos escolares arraigados en el sistema cognitivo, llegaban a opacar la construcción de conocimientos sobre las estructuras argumentativas (Padilla, 2004).

En cuanto a la identificación del tipo de citas, el artículo presentaba muchas citas polémicas, y algunas citas de autoridad y autocitas. Algunos estudiantes no diferenciaban estas citas correctamente (17%) y otros sí lo hacían (70%). Dentro de este último grupo, unos solían no poder ejemplificarlas (30%) -con lo cual aunque daban cuenta de una

distinción, no era factible inferir que hubiere una correcta comprensión de los discursos a los cuales refería la cita- y otros, las ejemplificaban (23%) pero parecían haberlas comprendido de forma algo desvirtuada –por ejemplo, citas polémicas que eran entendidas como citas de autoridad por no poder contextualizarlas, citas de autoridad convertidas en citas polémicas por deformación-. De los estudiantes que no diferenciaban las citas, proponían otros "criterios" de clasificación –por ejemplo, estimar que el hecho de que estén al comienzo, al medio o al final de cada párrafo se relacionaría con su grado de importancia- (Padilla, 2004).

Acercas de la identificación de párrafos "difíciles" en el texto fuente, implicaba una actividad de tipo metacognitivo -identificar los párrafos difíciles y dar cuenta del por qué-. En este caso, un primer grupo de estudiantes consideraba que había muchos párrafos difíciles; un segundo grupo, que hallaban algunos párrafos complicados y, un tercer grupo, que ningún párrafo era difícil. Asimismo, evaluó de manera global la comprensión del texto, con una escala de valoración que iba de excelente (alumnos que comprendieron todo el texto sin caer en contradicciones y deformaciones de la información) a deficiente (alumnos que comprendieron sólo partes del texto, con contradicciones y deformaciones de la información) (Padilla, 2004).

Muchos estudiantes parecían tener un escaso control metacognitivo acerca de su problema de comprensión textual. El 60% de los estudiantes proponía comprender el texto de manera excelente, muy buena o buena y, aunque varios estudiantes (40%) señalaron que su comprensión era regular (37%) o deficiente (3%), pocos (10%), propusieron que en el texto había muchos párrafos difíciles. Otros estudiantes no hallaban párrafos difíciles (13%) y señalaban su comprensión del texto como regular o deficiente, indicando ciertas dificultades con palabras en idiomas diferentes al español, con la proliferación de autores citados -. Los que ubican párrafos difíciles proponían como obstáculos al leer la diversidad de autores citados y el vocabulario (Padilla, 2004).

Este estudio mostraba la necesidad de que los docentes trabajen la argumentación desde el ingreso a la universidad porque los estudiantes no tenían conocimientos sobre este modo de organización del discurso, lo cual incidía negativamente en la comprensión de textos académicos. Tampoco se presentaba como la mejor de las opciones culpar al nivel educativo anterior por lo que no se enseñó, sino más bien, identificar las dificultades de

comprensión de los textos y enfrentar a los estudiantes con textos académicos. Si bien esto podía ocasionar ciertas ambivalencias en los estudiantes, el acompañamiento docente basado en la enseñanza de los géneros y de la complejidad de conocimiento científico, se presentaban como una posible vía de intervención (Padilla, 2004).

En la misma dirección y de manera complementaria a las conclusiones de los antes citados estudios, investigaciones de este grupo centradas en la escritura en ámbitos académicos (Carlino y Padilla, 2010; Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla, Douglas y Lopez, 2010) y en la lectura y escritura en la escolaridad primaria (Molina y Hael, 2011), dieron a conocer el escaso trabajo con textos argumentativos en las aulas de nivel primario, secundario y universitario. Desde esta perspectiva, señalaron que no se habrían generalizado la enseñanza explícita de las habilidades argumentativas o habilidades de pensamiento crítico en ningún nivel del sistema educativo y tampoco se promovían contextos institucionales propicios para la discusión crítica en la que el estudiante haga uso de la palabra propia y fundamente sus puntos de vista. Además, pusieron en evidencia cómo en nuestro sistema educativo tienden a predominar las exposiciones orales unipersonales por parte de los docentes, en las que no hay lugar para diálogo con los estudiantes. En este sentido, la palabra del docente parecía ser la única legítima y autorizada, con el consecuente riesgo de una reproducción acrítica del conocimiento y de la acentuación de la dicotomía académica clase teórica (exposición magistral) vs clase práctica (aplicación de conocimiento teórico) (Padilla et al. 2004, 2006, 2007, 2011; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011).

1.3.1) Un Programa de Alfabetización para Ingresantes

En relación con lo que venimos presentando, se encuentra uno de los principales aportes realizados desde este equipo. Padilla y cols. (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2008; Padilla, Douglas y Lopez, 2010) pusieron en marcha una experiencia que, aunque centrada en los procesos de producción de textos científicos, merece ser reseñada por las motivaciones de las cuales parte la metodología implementada -que articula en un proceso de constante retroalimentación la investigación con las prácticas áulicas-, y las mejoras en la lectura y escritura de los ingresantes y en las estrategias de enseñanza docentes.

Partieron de la base de que el ingreso a la universidad supone comenzar a participar de una nueva cultura, la académica -con prácticas discursivas, sistemas de cursado, modos de evaluación y manejos del tiempo específicos-. En este sentido, notaron las limitaciones en las competencias discursivas de los ingresantes y cómo las mismas contribuían en gran medida a los procesos de deserción estudiantil: los estudiantes tenían claras dificultades en la comprensión y producción textual, que podían relacionarse con la falta de instrucción en este tipo discursivo y con una forma de entender al conocimiento en tanto saber válido, seguro y estable que puede transmitirse y reproducirse sin mayores problemas. Esto obstaculizaba las posibilidades de comprender los desacuerdos propios del discurso científico-académico (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005).

Por ello, desde el año 2005 y de manera sostenida hasta nuestros días, pusieron en marcha un proyecto de investigación-acción en una asignatura del primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. En este marco, desarrollaron un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación es la elaboración escrita y la exposición oral y grupal de una ponencia en unas Jornadas- (Padilla, Douglas y Lopez, 2010).

El taller se proyectó en dos etapas. En la primera, se abordaban los procesos de comprensión y producción textual, desde la reflexión teórica y desde la práctica. Se trabajaba con textos mediáticos de opinión y textos académicos para que los estudiantes tomaran contacto con la diversidad polifónica y las estrategias argumentativas predominantes (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2008; Padilla, Douglas y Lopez, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2015). Para seleccionar los textos tuvieron en cuenta que trataran temas de actualidad y con fuerte impacto social. A fin de poder abordar la multiplicidad de aspectos que hacen a la comprensión y producción textual, elaboraron cuestionarios de análisis y consignas que buscaban que los textos trabajados tuvieran una complejidad creciente para que los estudiantes pudieran ir aumentando paulatinamente el nivel de abstracción de sus respuestas y mejorando sus escritos (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2008).

Las temáticas de los textos resultaban interesantes para los alumnos y esto facilitaba la participación y los debates en las clases. Los textos eran polifónicos y apelaban a distintas estructuras argumentativas y se leían, debatían y analizaban en las comisiones de trabajos prácticos y, luego, los alumnos explicaban por escrito y de forma individual su toma de posición respecto de los temas abordados (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2008).

En la segunda parte, con base en la propuesta de Carlino (2005), se concebía la producción grupal de una ponencia, a través de tutorías en un proceso de elaboración gradual, que culminaba con la exposición de estas producciones en una Jornada intracátedra, abierta a la asistencia de autoridades, docentes y estudiantes de la carrera de Letras (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2010).

Tal como se viera en otros estudios antes citados (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, 2004), esta experiencia dio a conocer dificultades vinculadas con la comprensión lectora. En primer lugar, dificultades con la estructura polifónica de los textos y el modo en que los estudiantes los leían: tendían a neutralizar los diferentes puntos de vista, ignorando las opiniones distintas a las del enunciador; amalgamaban las diversas posturas en una sola sin notar las contradicciones que se generaban; o ante la profusión de citas no lograban ver a qué postura se adhería el autor. Asimismo, apreciaron que los alumnos tenían problemas para jerarquizar la información que podía deberse a un desconocimiento de cómo hacerlo o al temor de omitir información que el docente podía considerar importante; y tendían a adherir a la propuesta del autor acríticamente. No identificaban con claridad las partes canónicas de la ponencia y la construcción de los apartados que implicaban leer, sintetizar, comparar y argumentar resultaban un escollo (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005).

Puntualmente, en el caso del relevamiento bibliográfico, a pesar de que habían recibido una instrucción específica, los estudiantes tenían problemas para manejar las fuentes, las formas de citar y de introducir el discurso de otros. Esto podría tener su causa en la poca o nula experiencia al respecto en el nivel pre-universitario, donde las fuentes de autoría y el reconocimiento de los distintos puntos de vista sobre un tema no resultan

centrales -sino más bien la “reproducción” de un discurso presentado como anónimo y de validez universal- (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005)

Posteriormente, Padilla, Douglas y Lopez (2010) dieron a conocer que la mayoría de los estudiantes habían podido internalizar y elaborar las partes canónicas del discurso académico-científico, según el esquema: 1) Introducción (propósitos, hipótesis, identificación y ocupación del espacio de investigación, 2) Metodología (población de estudio, muestra/corpus, variables, descripción del diseño de investigación, 3) Resultados (análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos), 4) Discusión (relación con otros datos de investigación), 5) Conclusiones (resumen de los resultados propios, puntos fuertes y débiles de la propia investigación, cuestiones abiertas y probables soluciones), 6) Bibliografía

Los resultados de esta propuesta mostraban que los estudiantes habían adquirido un dominio básico del género ponencia y esto, en parte, era posible gracias a la lectura de material teórico guiada por los docentes y el fichado de textos científicos. Además, en las instancias de evaluación parcial era posible ver cómo los estudiantes reconocían estas partes canónicas y su función retórica. En cuanto a las ponencias producidas, habían evolucionado a lo largo de los años de implementación de la propuesta por tres fases básicamente: una primera, más ligada a la reproducción de bibliografía; una segunda, orientada hacia una de argumentación demostrativa y, una tercera, más vinculada con la producción de conocimiento, reconociendo el propio trabajo inserto en el diálogo que una comunidad discursiva especializada -a partir del interjuego entre la dimensión teórica del tema, el trabajo de campo, las convenciones del registro académico- (Padilla, Douglas y Lopez, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2015).

Para Padilla y cols. en esta experiencia las prácticas de lectura y escritura académicas implicaban un arduo proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estimaron que la universidad debía asumir la enseñanza sistemática de estos géneros de especialidad, no sólo como contenidos de un espacio curricular específico, sino como parte de las distintas asignaturas disciplinarias (Padilla, Douglas y Lopez, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2015).

En suma, los aportes locales se centran en la relación recíproca entre producción de conocimiento científico e intervención en contextos áulicos. Aunque muchos de los

estudios tienen su foco en la escritura en ámbitos académicos (Carlino y Padilla, 2010; Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla, Douglas y Lopez, 2010), no desconocen la relación con la lectura. Por su parte, los estudios centrados en las prácticas lectoras de estudiantes ingresantes y avanzados evidenciaron que estos señalaban la complejidad de los textos y los procesos cognitivos necesarios para poder leer: los estudiantes con menor experiencia como lectores veían como escollos el vocabulario especializado de los textos, la descontextualización de lo que leían (fotocopias sin referencias claras y poco legibles) y los estudiantes con mayor experiencia, las estrategias para leer, el bagaje de conocimientos previos y la focalización atencional en la lectura. Sin embargo, valoraban más las prácticas lectoras "pegadas al texto" que las centradas en la construcción del sentido de lo que se lee y la transferencia de los conocimientos (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002).

Además, los estudiantes tenían problemas para comprender textos argumentativos: no comprendían el desarrollo argumentativo, la relación y función de las categorías estructurales, no identificaban al enunciador ni sus intenciones, neutralizaban los puntos de vista de los autores, unían posturas contradictorias, no distinguían posturas ni tipos de citas y no jerarquizaban la información. Como tenían un difuso registro de las dificultades que esto acarrearía, trataban los textos argumentativos como si fueran expositivos (Padilla, 2004; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005). Además, identificaron como práctica de enseñanza docente, el predominio de las exposiciones orales unipersonales, en las que no hay lugar para diálogo con los estudiantes. (Padilla et al. 2004, 2006, 2007, 2011; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011).

Estos estudios no solo señalaron las dificultades, sino que pusieron sobre el tapete tres cuestiones: en primer lugar, la necesidad de abordar las representaciones de los estudiantes ingresantes y de los docentes de lo que se lee y cómo lee; en segundo lugar, la necesidad de que los docentes no culpabilizaran al nivel educativo anterior por lo que no se enseñó; y en tercer lugar, que los docentes pensarán en estrategias de acompañamiento basadas en la enseñanza de los géneros disciplinares en genuinos espacios de diálogo en los que la palabra del estudiante fuera valorada (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, 2004).

En este sentido, el proyecto de investigación-acción, organizado en dos etapas y articulado con una asignatura-taller permitió la construcción de aprendizajes sobre un género disciplinar: la ponencia. La enseñanza de aspectos teóricos y la lectura guiada por los docentes, permitió a los estudiantes entrar en contacto con los textos, para luego producir uno. Con el paso del tiempo, los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitaron a los estudiantes no solo lograr un dominio básico del género ponencia, sino también presentar sus producciones en un ámbito de circulación especializada –las Jornadas de Taller-. Lo que esta experiencia nos muestra es que es factible asumir la enseñanza sistemática de los géneros de especialidad como contenidos de un espacio curricular específico y como parte de una asignatura disciplinar (Padilla, Douglas y Lopez, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2015).

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Nuestro marco teórico se encuentra organizado en cuatro partes. En la primera, definimos qué es la alfabetización académica y señalamos brevemente algunos modelos en torno a esta cuestión, haciendo foco en dos de ellos: el de las Alfabetizaciones Académicas y el de la Literacidad Crítica. En la segunda, retomamos algunas concepciones desarrolladas en el marco de los enfoques socioculturales en educación en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que contribuyen a pensar las prácticas lectoras en contextos o comunidades académicas. En la tercera, nos centramos en qué se lee en la universidad abordando los géneros discursivos o clases textuales. En la cuarta, realizamos una revisión de conceptualizaciones que pueden ser útiles para comprender y analizar las prácticas lectoras áulicas.

II.1) PRIMERA PARTE

En esta primera parte del marco teórico definimos qué es la alfabetización académica y señalamos brevemente algunos modelos que han intentado dar cuenta de ello, centrándonos, principalmente, en dos de ellos: el de las Alfabetizaciones Académicas y el de la Literacidad Crítica.

II.1.1) Qué es la Alfabetización Académica

Al hablar de alfabetización nos encontramos con un vasto campo al cual podemos aproximarnos, en primera instancia, considerando la multiplicidad de términos acuñados para hacer referencia al mismo. Al respecto, Cassany (2005) observa que, en los programas de los congresos de investigación, los títulos de las ponencias suelen ejemplificar este crisol terminológico, al mezclar denominaciones generales con otras más específicas para la lectura y para la escritura. Creemos necesario considerar que las diferentes formas de denominar este campo de estudio tienen sus raíces en diferentes concepciones epistemológicas y nos muestran dos caras de una misma moneda: por un lado, la amplitud del mismo y el interés que suscita y, por el otro, la falta de consensos.

Sin entrar a detallar de manera exhaustiva las variaciones en cuanto a la forma de denominar la alfabetización, solo diremos que las mismas varían según los contextos o

regiones en los cuales se desarrollan las investigaciones y los principios epistemológicos que las sustentan. En este sentido, se habla de alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro, 1992), literacia o literacidad (usado en América y retomado del término inglés literacy) o escrituralidad (propuesto como alternativa a la oralidad) (Cassany, 2005). En otros idiomas también presenta variaciones (en alemán se alterna literacy con alphabetisierung; en francés, lettrisme y litteracités; en portugués, letramento o alfabetizacao). Se usa asimismo, el adjetivo *letrado* para referirse a un individuo o a una comunidad (letradas) y para oponerlo a alfabetizado/a (haciendo referencia, en este último caso, a la adquisición del código gráfico -el alfabeto-, las prácticas, los hábitos y los valores derivados del mismo) (Cassany 2005).

Además, parecen ganar terreno tres opciones nuevas: alfabetismo, literacidad y alfabetizaciones. El segundo –literacidad-, como veremos más adelante, es el más reciente y se ha propuesto desde una aproximación sociocultural al campo de estudio que tiende al alejamiento de las connotaciones negativas que arrastra el término analfabeto y analfabetismo –muchas veces usado como sinónimo de ignorante o inculto, cuando una persona analfabeta puede poseer una rica cultura oral-. El tercero –alfabetizaciones-, abre la posibilidad de pensar que los procesos de alfabetización y sus formas variarán según los contextos en los cuales se desarrollen y las características de los individuos implicados.

Si nos centramos en lo que hace a la alfabetización en contextos o ámbitos académicos, no podemos pasar por alto los aportes de Paula Carlino (2005, p. 13), quien la ha definido como “el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”. Esta definición resulta relevante ya que permite apreciar dos cuestiones o aspectos centrales: uno sincrónico y otro diacrónico. El primero, referido a las representaciones, perspectivas o concepciones y prácticas propias de la comunidad académica, científica y disciplinar; el segundo, sobre el proceso que deben atravesar aquellos que aspiran a pertenecer a una comunidad disciplinar, científica y profesional, que ha institucionalizado, a través de prácticas del discurso, formas específicas de razonamiento (Carlino, 2005).

Esta autora ha considerado que el concepto de alfabetización académica puede encerrar dos connotaciones: una productiva y otra encubridora. La primera, referida al

hecho de que como concepto o heurístico permite designar un campo que resulta algo novedoso. La segunda, en cambio, atañe al riesgo que puede resultar de una rápida y acrítica acogida de este nuevo nombre, que sirva sólo como una fachada para prácticas que permanecen cristalizadas (Carlino, 2005). La primera faceta puede resultar tranquilizadora ya que facilitaría la categorización y aprehensión de fenómenos que se despliegan en un complejo y específico campo y, a la vez, al verse realimentado por la empiria, permitiría la constante construcción y reconstrucción del aparato conceptual; la segunda, puede llegar a invisibilizar prácticas al funcionar sólo como una etiqueta que no conlleva una modificación de las prácticas en sí ni de la teoría.

Para evitar esto, Carlino (2005) hace notar que desde los enfoques teóricos que acuñaron el concepto de alfabetización académica no es una propuesta o herramienta para remediar o enmendar aquello que no fuera aprendido en el nivel educativo anterior, y no es factible pensar en alfabetizar académicamente desde una materia o espacio curricular destinado exclusivamente a ello. La autora invita a pensar que la alfabetización en medios académicos resulta viable si desde las cátedras y las asignaturas se posibilita a los estudiantes ingresar a la cultura académica. No se trata de incorporar la enseñanza de la lectura y de la escritura en las materias como un supuesto paliativo de la “mala formación” con la que los estudiantes vendrían del secundario, sino más bien que desde las cátedras y asignaturas se integren la lectura y producción de textos en la enseñanza porque la lectura y la escritura no resultan habilidades universales y varían según las disciplinas, son parte del quehacer de quienes participan en comunidades profesionales y académicas, y porque a través de la lectura y la escritura los estudiantes aprenden los contenidos conceptuales.

La propuesta de Carlino (2005) resulta interesante porque sintetiza diversos aportes teóricos y desarrollos en el campo de investigación que nos interesa. Sin embargo, hemos estimado necesario realizar un recorrido por los enfoques de investigación, que desarrollados a partir de la década de 1980 y hasta nuestros días, han aportado una vasta producción científica en torno a la alfabetización académica, lo cual desarrollamos en el apartado siguiente-.

II.1.2) Modelos en torno a la Alfabetización Académica

Como fuera indicado, en este apartado presentamos tres modelos o perspectivas con respecto a la alfabetización en contextos académicos, descritas por Lea y Street (1988, 1999, 2006). Tradicionalmente, las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes en educación superior se han abocado a dos áreas: la adquisición de un conjunto de habilidades de estudio y, entre estas la lectura y la escritura, y el aprendizaje como un proceso vinculado con la socialización académica de géneros disciplinares y con la adquisición de un discurso. Estas áreas no solo permiten entrever formas específicas de concebir y valorar la enseñanza, el aprendizaje y el lenguaje, sino que también se vinculan con prácticas o actividades desplegadas en el aula que se construyen de manera distintiva. Asimismo, teniendo en cuenta los propósitos de la presente investigación, estimamos necesario apelar a otros modelos y perspectivas teóricas centradas en la alfabetización en contextos académicos –el de las Alfabetizaciones Académicas, el de la Literacidad Crítica- y en la lectura en diversos contextos –el Psicolingüístico-, que desarrollamos a continuación.

II.1.2.1) Modelo de las habilidades de lectura y de escritura. Los aportes de la Psicolingüística Cognitiva.

En este apartado, por razones de espacio, nos centraremos en definir solamente la lectura desde la disciplina psicolingüística. Hemos estimado necesario hacer referencia a los desarrollos de dicha disciplina no sólo por la envergadura que los mismos tienen en el marco de las comunidades científicas nacional e internacional, sino también porque, como herramientas teóricas, resultan relevantes para nuestra investigación. Vamos a tener en cuenta dos grupos de investigaciones: unas, que siguen el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), y otras, la de Perfetti y cols. (Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

La lectura o el acto de leer, al decir de Parodi, Peronard e Ibañez (2010, p. 25), es “la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres (...) de vivir en comunidad, trascendiendo lo inmediato”. De esta afirmación puede inferirse que la lectura se asienta en la aptitud simbólica humana, la cual si bien podría ser innata (Fodor, 1986; Pinker, 2001), solo se desarrolla en relación con otros, en la vida en sociedad (Bruner, 1982; Vygotsky, 1979). Es decir que, cuando se

comprende el discurso escrito, los procesos cognitivos generales que subyacen a dicha comprensión serían los mismos que permiten a los seres humanos evaluar, comprender y actuar en situaciones de tipo no lingüístico y de tipo lingüístico como en el caso del discurso hablado (García Madruga, 2006).

Por otra parte, diversos autores han coincidido en que la lectura necesita de instrucción especializada o escolarizada y que esta instrucción facilita la construcción de aprendizajes estipulados curricularmente (Vygotsky, 1979; Baquero, 1997; León, 2003; Parodi, Peronard e Ibañez 2010). Se han identificado al menos dos problemáticas en torno a la comprensión del material escrito que resultan transversales a todos los niveles educativos. En primer lugar, algunos alumnos que no pueden decodificar el material escrito y por tanto, se ven imposibilitados para avanzar en la construcción del sentido de este. En segundo lugar, otros alumnos que, a pesar de que decodifican el material escrito, no logran comprender lo que leen ni adquirir nuevos conocimientos (León, 2003; Cubo de Severino, 2000b; Nation, 2005).

En referencia a lo anterior, cabe señalar que, en las últimas décadas se ha priorizado a la comprensión como objetivo último de la lectura (Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010; León, 2004). Entonces, leer no solo implica decodificar los signos, sino fundamentalmente descubrir, comprender e interpretar el sentido de las representaciones gráficas y cómo éstas se relacionan entre sí para conformar palabras, oraciones, párrafos y textos (Nation y Snowling, 2004; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti, 2010b).

Perfetti, Van Dyke & Hart (2001, p. 127) definieron a la lectura como “la conversión de formas escritas en mensajes lingüísticos”, indicando así, que la lectura depende de los procesos del lenguaje. La lectura se beneficia tanto del lenguaje del lector como del sistema escrito que codifica el lenguaje. Desde esta perspectiva, resultan relevantes la identificación de palabras y la confluencia del lenguaje y de mecanismos cognitivos que reúnen las palabras en mensajes coherentes (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). En la literatura de especialidad, hay un acuerdo en considerar que la comprensión de un texto no implica sólo el reconocimiento de palabras individuales, sino también, la construcción de una representación mental integrada de la información que el texto vehiculiza (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). La comprensión de un texto se basa en la

reconstrucción del mismo por parte del lector, es decir, la construcción del significado y la elaboración en su mente de una representación coherente de lo leído (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008).

La comprensión textual y, en consecuencia, la construcción de la representación mental semántica y acabada de lo leído, es un proceso en el que se integra información en diferentes niveles de procesamiento: la decodificación grafema-fonema, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen las oraciones, la combinación del significado de las oraciones que componen los párrafos y, la representación integrada y coherente del texto (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

En la construcción del sentido del texto, el análisis de la información explícita no resulta suficiente para lograr la comprensión. Por ello, el lector deberá ser capaz de relacionar la información que provee el texto con sus conocimientos previos, a fin de lograr construir una representación coherente de lo leído. Por esto, durante el proceso de comprensión el lector utiliza conocimientos de diferente tipo (Cubo de Severino, 2000b; García Madruga, 2006; León, 2003; van Dijk, 1978):

- a) conocimientos lingüísticos: incluyen conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral y conocimientos sobre la representación gráfica del lenguaje escrito que necesitan de una instrucción sistematizada y especializada.
- b) conocimientos generales sobre el mundo: referidos a metas, acciones, intenciones y situaciones humanas.
- c) conocimientos sobre el contenido o tema: la familiaridad con el tema que aborda el texto facilita la comprensión del mismo.
- d) conocimientos sobre la estructura y organización retórica: es el conocimiento acerca de la superestructura, según los tipos de textos (van Dijk, 1978).
- e) conocimientos estratégicos y metacognitivos, que implican la aplicación y regulación de las estrategias o habilidades de la comprensión lectora.

Además, se han propuesto diferentes modelos acerca de qué componentes intervienen en la comprensión textual y cómo estos funcionan para dar lugar a la misma. En

la literatura de especialidad, muchos autores han considerado la propuesta de van Dijk & Kintsch (1983) como la más explicativa y descriptiva, razón por la cual la retomamos (Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010; Cubo de Severino, 2000; García Madruga, 2006; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010). El modelo de van Dijk & Kintsch (1983) reconoce tres niveles en la construcción de la representación del significado del discurso: la representación lingüística superficial, la representación proposicional o del texto base y la representación del modelo situacional.

a) la representación lingüística superficial solamente reproduce las características literales del texto. Incluye la secuencia exacta de palabras, interpretadas sintácticamente y semánticamente en el contexto de una oración, es decir que, incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas (van Dijk & Kintsch, 1983).

b) el nivel de representación proposicional o base del texto consiste en una red interconectada de ideas que subyacen a la superficie en la que se integra la información semántica del texto con los conocimientos del sujeto. Es una representación conceptual coherente que contiene las proposiciones explícitas de un texto en forma sintetizada, preservando el significado, pero no las palabras exactas o su sintaxis (van Dijk & Kintsch, 1983). En este nivel de representación de la base del texto se reconocen dos subniveles: la microestructura y la macroestructura (García Madruga, 2006; Molinari, 2008; van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983):

b.1) la microestructura de la base del texto es un conjunto de ideas o proposiciones que se relacionan entre sí porque comparten una referencia común –esto es, se vinculan entre sí por la repetición de argumentos- y cuyas relaciones se organizan según diferentes niveles jerárquicos. Aquí se construyen relaciones de coherencia local, a partir de las relaciones referenciales en torno a personas, objetos o situaciones. Sin embargo, estas relaciones no son suficientes para la comprensión del discurso y los lectores suelen dar más importancia a las ideas de más alto nivel y les dedican más tiempo durante la lectura. Por ello, a partir de la microestructura los lectores construyen una macroestructura de la base del texto.

b.2) la macroestructura de la base del texto o representación semántica global del texto es el subnivel en el que se construye la coherencia global del texto, conectando entre sí las ideas

con el significado general del texto (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006). Se genera a partir de la elaboración de macroproposiciones que equivalen a la representación del tema o idea central del texto. Estas son inferidas a partir de macrorreglas o macroestrategias que el lector aplica a partir de sus conocimientos y de la información que provee el texto. van Dijk (1978) ha identificado cuatro macrorreglas: de omisión, de selección, de generalización y de construcción. Las macrorreglas facilitan la reducción y organización de la información de la microestructura textual, permitiendo referir los mismos hechos de manera más global. Es decir que, se reduce el número de proposiciones, se mantienen las proposiciones más importantes y se incorporan otras nuevas mediante una construcción (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006). Pero, la aplicación de las macrorreglas depende del conocimiento del lector, que incluye saberes acerca de la organización de los textos o superestructura textual. Además de estos conocimientos, los lectores se valen de pistas que inserta el escritor como el título, los subtítulos, ciertos marcadores retóricos, las frases temáticas, etc. Por ello, el reconocimiento de la superestructura textual durante la lectura y su aplicación para la construcción de la macroestructura permiten una comprensión más profunda del discurso escrito (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006; León, 2003).

- c) el nivel de representación más durable es el modelo de situación, que equivale al “micromundo” del cual trata el texto y se construye inferencialmente a través de la interacción entre el texto explícito y el conocimiento del mundo (van Dijk & Kintsch, 1983).

Desde este modelo, van Dijk & Kintsch (1983) describen la lectura como un proceso estratégico interactivo en el que, por medio de ciclos, el lector construye una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos previos y las inferencias. Para esto, en primer lugar, el lector chequea la coherencia referencial del texto base, por repetición o solapamiento de argumentos y si encuentra una laguna, activa una inferencia para llenarla incluyendo una o más proposiciones. En segundo lugar, como la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, la comprobación de la coherencia referencial del texto base con el agregado de inferencias, no pueden hacerse en toda la base del texto. Entonces, el texto se procesa en ciclos, agrupando varias proposiciones. En tercer lugar, para vincular o conectar los distintos ciclos, las proposiciones más importantes o recientes se mantienen

activas en la memoria de trabajo para construir la coherencia textual. Cuando esto no resulta suficiente, se busca en la memoria a largo plazo la información necesaria y se realizan inferencias que permitan mantener dicha coherencia (van Dijk & Kintsch, 1983; Cubo de Severino, 2000; García Madruga, 2006; Molinari, 2008).

Entonces, desde la disciplina Psicolingüística, la lectura se define de diferentes formas. Una de ellas, la propone como un proceso altamente estratégico e interactivo cuyo propósito es la construcción de una representación mental integrada de la información vehiculizada por un texto. Para ello, el lector deberá ser capaz de relacionar la información que provee el texto con sus conocimientos previos, a fin de lograr construir una representación coherente de lo leído. La comprensión textual es entonces un proceso en el que se integra información en diferentes niveles de procesamiento: la decodificación grafema-fonema, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen las oraciones, la combinación del significado de las oraciones que componen los párrafos y la representación integrada y coherente del texto (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008). La otra, señala a la lectura como una habilidad que permite la construcción de una representación mental coherente de lo leído y que se basa en sub-habilidades básicas como la decodificación y el conocimiento léxico-semántico, y en sub-habilidades de orden superior como la realización de inferencias, el monitoreo de la comprensión y el reconocimiento de las estructuras textuales (Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

Algunos autores estiman que desde esta vertiente teórica la lectura y la escritura constituyen habilidades cognitivas individuales y básicas o habilidades técnicas cuyos elementos básicos y genéricos pueden transferirse de un contexto a otro (Ivanic, 1998; Lea, 1999; Lea y Street, 1997; Lillis, 1997; Stierer, 1997). Según Lea y Street (1997) el interés está puesto en el uso que se hace del lenguaje escrito en el nivel superficial y en la enseñanza de herramientas formales como las estructuras de las oraciones, la gramática y la puntuación. En este modelo la relación entre las habilidades de lectura y de escritura y el contexto no ha sido muy estudiada (Lea y Street, 2006; Bazerman, 1988; Berkenkotter &

Huckin, 1995) ya que son vistas como prácticas instrumentales o técnicas factibles de ser enseñadas y aprendidas de una vez para siempre.

Para Lea y Street (2006), este modelo parece situarse en la misma línea de las teorías del aprendizaje en las que el foco está en la transmisión de conocimientos o información y su recepción pasiva –por ejemplo, la conductista-. Además, cuando los individuos presentan dificultades para leer o escribir, las acciones pedagógicas que derivan de este modelo se constituyen como un intento por paliar o remediar las dificultades en la lectura y en la escritura de los alumnos (Lea y Street, 2006; Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995; Maddonni y Aizecang, 2000; Baquero y Limón Luque, 2001).

Sin bien reconocemos que desde la Psicolinguística el acento parece recaer en el procesamiento individual que hacen los sujetos, no podemos pasar por alto que la lectura se presenta como un complejo proceso de integración activa de información que posibilita la construcción de una representación mental coordinada y coherente de lo leído. La construcción de dicha representación involucra diversas actividades de procesamiento de la información, tanto la que provee el texto como la que posee el lector a modo de conocimientos previos. Además, desde esta disciplina se ha señalado que la lectura necesita de enseñanza especializada y es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Creemos que los estudios realizados desde la disciplina Psicolinguística no necesariamente deben derivar en intervenciones de carácter remedial ni en prácticas de enseñanza centradas en el uso que se hace del lenguaje escrito en el nivel superficial. Por ello, resulta para nosotros necesario incluir en nuestra investigación los aportes de la disciplina Psicolinguística en torno a nuestro tema de investigación.

II.1.2.2) Modelo de socialización académica

Este modelo plantea la aculturación de los estudiantes en las disciplinas y los géneros discursivos. Considera que se adquieren formas de hablar, de pensar, de escribir y de leer, y que el uso de la alfabetización tipifica a los miembros de una disciplina o área de una comunidad. Se dar por supuesto que los discursos y géneros disciplinares son relativamente estables y que, una vez que los estudiantes han comprendido y aprendido las reglas de un tipo discursivo particular, pueden reproducirlas sin mayores dificultades. Reconoce que las áreas temáticas y las disciplinas usan diferentes géneros y discursos para

construir conocimientos de una manera particular. Se relaciona con las líneas del constructivismo y del aprendizaje situado y con la sociolingüística, el análisis del discurso y la teoría de los géneros (Lea y Street, 2006; Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995).

Los aportes de Halliday (1979) y del constructivismo en educación (Cole y Engestrom, 1993, 2001; Newman, Griffin y Cole, 1989; Scribner, Cole y Cole, 1981), son algunos de los pilares de este modelo, que reconoce la relación entre el discurso escrito, su propósito y su contexto de producción y de recepción. Sin embargo, cabe señalar que el contexto es entendido como un marco que “incide” o posee consecuencias en las prácticas alfabetizadoras y no cómo un aspecto constituyente o inherente a las mismas. A diferencia del modelo anterior, no sólo se centra en las habilidades propias de los individuos, sino que la lectura y la escritura implican aprender a dominar un conjunto de géneros textuales y la enseñanza se aboca a las convenciones establecidas con respecto a ellos en el contexto académico (Lea y Street, 2006; Berkenkotter & Huckin, 1995).

Una dificultad de este modelo es que la cultura académica es entendida como algo relativamente homogéneo y compuesto por normas cuyo valor se da por sentado. Podemos pensar, desde esta perspectiva, que los estudiantes son alentados a aprender convenciones textuales de los discursos disciplinares y los géneros escritos, por ejemplo, cómo escribir en historia. Este enfoque parece basarse en la idea de que el lenguaje –y por ende, la lectura y la escritura- es un medio transparente de representación y que los textos escritos reflejan fielmente las formas particulares de una disciplina –más que ser construcciones realizadas en el marco de comunidades disciplinares- (Ivanic, 1998; Lea, 1999; Lea y Street, 1997; Lillis, 1997; Stierer, 1997).

II.1.2.3) Modelo de las Alfabetizaciones Académicas

A diferencia de los dos modelos antes presentados, los trabajos más recientes han puesto el foco sobre la complejidad de las prácticas de alfabetización en las que los estudiantes se involucran en la universidad (Ivanic, 1998; Lea, 1999; Lea y Street, 1997; Lillis, 1997; Stierer, 1997). Desde este modelo se considera la naturaleza contextuada de la lectura y de la escritura académicas, la variedad de prácticas de alfabetización en las que los estudiantes se implican como parte de sus estudios y se reconocen las diferentes posiciones

e identidades que los profesores y los alumnos construyen como lectores y escritores académicos (Lea, 1999).

Las prácticas letradas son conceptualizadas como prácticas sociales que poseen una naturaleza institucional y se basan en un entramado de aspectos -la producción de sentidos, la conformación de identidades, la circulación de poder, la concreción de espacios de autoridad (Lea y Street, 1998)-. Podemos decir que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura se concretan en situaciones específicas y en la práctica misma, por lo que la participación y la comunicación resultan capitales. Ivanic (2004) estima que este modelo posee una actitud crítica con respecto al de las habilidades y al de socialización académica, por considerarlos limitados. Lea y Street (1998) señalaron que da un paso más, al enfatizar la relación entre poder y creación de significados e identidad -implícitos en el uso de las prácticas alfabetizadoras con sus escenarios institucionales específicos-.

El enfoque de las Alfabetizaciones Académicas se ha desarrollado a lo largo de las últimas tres décadas (Lillis y Scott, 2007). Basado inicialmente en las postulaciones e investigaciones de Mary Lea y Brian Street (1998) llevadas a cabo en universidades inglesas, considera la alfabetización como un proceso en el que intervienen diversas cuestiones entramadas: los diferentes tipos de textos, las formas de evaluación, los discursos disciplinares, las características de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en contextos universitarios o en comunidades universitarias, las formas en que conciben dichas prácticas estudiantes y profesores, la construcción de identidades de lectores y escritores académicos, la concreción de espacios de poder en las prácticas mismas (Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Lillis y Scott, 2007). Desde esta perspectiva, y como veremos más adelante, la noción de contexto resulta relevante porque se intenta ir más allá de lo que las instituciones universitarias exigen, para repensar qué es lo que se pide a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables (Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Lillis y Scott, 2007).

Estos estudios retoman aportes de la corriente de los *Nuevos Estudios en Alfabetización*, que considera a la alfabetización como una práctica social en la que se construyen formas de comprender y de producir de textos (Lillis y Scott, 2007; Street, 2003). Proponen hablar de prácticas alfabetizadoras (en plural) ya que estas varían de un contexto a otro (Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Street, 2003) y conciben la lectura y la

escritura como actos socioculturales a través de los cuales los ciudadanos desarrollan actividades vitales en una comunidad letrada. Lea y Street (1998, 1999) comenzaron a plantearse una nueva forma de concebir la alfabetización en contextos académicos que desafía los modelos centrados en los déficits de los estudiantes al leer y escribir. Más que entrar a debatir si se lee y escribe bien o mal, se interesan en conceptualizar la lectura y la escritura académicas a un nivel epistemológico -como una forma de conocimiento a ser construido por quienes participan en comunidades académicas- (Lea y Street, 1998, 1999).

Los *Nuevos Estudios en Alfabetización* (Barton, 1994, Street, 1998) se alejan de aquellos modelos que ponen el foco en los aspectos cognitivos de la lectura y de la escritura, y se centran en las características sociales y culturales de la alfabetización, es decir que la alfabetización tiene que ver con las prácticas sociales en las que se hace uso de la palabra escrita (Lea, 1999). Si consideramos que aprender en la universidad implica adoptar nuevos modos de conocer, comprender, interpretar y organizar el conocimiento, las prácticas alfabetizadoras son los procesos centrales a través de los cuales los estudiantes aprenden nuevas materias y desarrollan conocimientos sobre nuevas áreas de estudio. Además, los significados no están simplemente dados en los textos, sino que se crean y construyen en las prácticas alfabetizadoras en sí (Lea, 1999).

Entonces, desde este enfoque, hay una serie de cuestiones para tener en cuenta que iremos ampliando en lo sucesivo:

- La alfabetización constituye un conjunto de prácticas sociales mediatizadas por textos escritos.
- Hay tantas formas de alfabetización como ámbitos de la vida, por ello se habla de alfabetizaciones en plural.
- Las prácticas alfabetizadoras están modeladas y organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que mientras algunas son más dominantes, visibles e influyentes, otras, permanecen invisibilizadas.
- Las prácticas alfabetizadoras cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- La alfabetización implica la noción de situacionalidad, es decir, que las prácticas de lectura y de escritura, se encuentran situadas histórica, social y culturalmente.

- Las prácticas alfabetizadoras cambian y las nuevas formas se adquieren a partir de procesos de aprendizaje formal e informal.

En el marco de estos desarrollos, la lectura y la escritura son prácticas sociales que se realizan en el marco de una comunidad discursiva, por lo que según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad en la que participa, el lector o escritor modificará su forma durante su vida (Carlino, 2003a; Gee, 1996; Lea, 2005; Street, 1984, 1995).

Cabe señalar que este enfoque tiene influencias también de la *lingüística social y crítica* (Candlin y Hyland, 1999; Fairclough, 1992) y de la *teoría socio-cultural* (Goldman y Bloome, Harris y Ludlum, 1991; Bloome, 1982; Lewis, Encisco y Moje, 2007; Moje y Lewis, 2007). En relación con esta última línea teórica, uno de sus pilares lo constituye las nociones constructivistas de *aprendizaje situado* y de *comunidad de aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991), las cuales desarrollamos de manera más extensa en la Segunda Parte de este marco teórico-. Sólo diremos aquí que, desde esta línea, se aprende a leer y a escribir al participar de manera periférica en eventos de lectura y de escritura que, al relacionarse entre sí, componen unidades más amplias denominadas prácticas sociales. En una comunidad discursiva específica, leer y escribir son las vías para cumplir propósitos que, no solo direccionan las actividades de lectura y de escritura, sino que también les otorgan un valor social y situacional.

Desde estos aportes teóricos es que puede comprenderse cómo el sentido que la comunidad de referencia otorga a las actividades de lectura y de escritura, se entrama con el atribuido por los aprendices y es en este marco, que los aprendices construyen sus identidades como lectores y escritores (Lea y Street, 1998). Se propone una teoría del aprendizaje que pone en primer plano el poder, la identidad y la agencia implicados en el lenguaje y en los procesos de aprendizaje. Entonces, las prácticas alfabetizadoras no residen enteramente en las disciplinas y sujetos de las comunidades, sino más bien las prácticas alfabetizadoras de las instituciones se encuentran implicadas en lo que los estudiantes necesitan aprender y hacer (Lea y Street, 1998; Lea, 2005; Street, 1995).

En los sub-apartados siguientes, presentaremos con mayor detalle la relevancia de la noción de contexto, prácticas, poder e identidad para el enfoque teórico que abordamos en este apartado.

II.1.2.3.1) Prácticas de lectura y escritura en contextos académicos

Como hemos mencionado en el apartado II.1.2.1) “Modelo de las habilidades de lectura y de escritura”, la lectura y la escritura, inicialmente, podían ser pensadas como habilidades generales que una vez aprendidas son utilizables en diferentes contextos, sin que ello representara mayores dificultades para los individuos. Sin embargo, dadas las vicisitudes evidenciadas por los estudiantes en ámbitos académicos, los investigadores situados en el enfoque teórico de las Alfabetizaciones Académicas, consideran la vinculación entre la lectura, la escritura, los contextos en los cuales se desarrollan y, en consecuencia, el cómo se gestan la enseñanza y el aprendizaje de los procesos alfabetizadores (Turner, 1999). De manera más general, se entiende la lectura y a la escritura como prácticas sociales porque están involucradas en diferentes ámbitos de la vida de los individuos y de los grupos, tanto en ámbitos formales –como los laborales o educativos formales, por ejemplo- como informales -o cotidianos-. Los usos del discurso escrito –sea la lectura o la escritura- se relacionan con representaciones, creencias, concepciones y formas de valorar más o menos conscientes, relacionadas con la construcción de una identidad o percepción de sí como lector o escritor académico (Gee, 1986).

Con respecto al concepto de *prácticas de alfabetización*, tomamos las formulaciones de Barton y Hamilton (2000), quienes se refieren a las mismas como las formas culturales generales de utilización del lenguaje escrito que las personas construyen en y para sus vidas. Las prácticas de alfabetización son lo que la gente hace con la alfabetización e involucran tanto a la lectura como a la escritura en diferentes contextos, entre ellos, el académico. Aunque parte de las prácticas pueden observarse de forma directa, estas involucran concepciones, valores, actitudes, sentimientos que no resultan del todo explícitos. Las prácticas tienen sus raíces en las relaciones entre las personas y su conciencia sobre la alfabetización, y en las construcciones y discursos sobre la alfabetización. Las prácticas alfabetizadoras son así lo que las personas dicen sobre y el sentido que dan a la alfabetización (Barton y Hamilton, 2000).

Entonces, las prácticas son procesos sociales que conectan a las personas entre sí e incluyen cogniciones compartidas representadas en ideologías e identidades sociales. Las prácticas son formateadas por reglas sociales que regulan el uso y distribución de los textos, prescribiendo quiénes pueden producir y tener acceso a los mismos. Además, las prácticas de alfabetización, lejos de constituir un grupo de propiedades que residen en las personas, se concretan en las relaciones entre las personas, en los grupos y comunidades. En relación con el concepto de prácticas se encuentra el de *eventos de alfabetización*, que constituyen actividades en las que la alfabetización tiene un rol y, generalmente, hay un texto o textos escrito/s, centrales para la actividad y se habla acerca de estos. La alfabetización es entendida, entonces, como un conjunto de prácticas sociales que pueden observarse en eventos de alfabetización mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 2000).

Otra cuestión central señalada desde la teoría es que hay diferentes alfabetizaciones según diferentes dominios de la vida. Los *dominios* son contextos estructurados en los que la alfabetización se usa y se aprende. Las actividades en estos dominios no son accidentales ni varían aleatoriamente porque hay configuraciones particulares en las prácticas de alfabetización y hay modos regulares en los que las personas actúan en los eventos de alfabetización en función del contexto. Desde esta perspectiva, se ponderan los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones o perspectivas sobre las prácticas lectoras de docentes y de estudiantes, y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras) (Barton y Hamilton, 2000).

La noción de práctica social permite apreciar la relación entre los procesos internos del individuo y los procesos sociales que suponen conocimientos compartidos a la manera de ideologías e identidades grupales (Barton y Hamilton, 1998). Es decir que las prácticas sociales funcionan como bisagras entre los individuos y los contextos, con las posibilidades y los límites que estos imponen a las personas. Desde el enfoque de las *Alfabetizaciones Académicas* leer y escribir son prácticas sociales porque: a) implican la participación en situaciones intersubjetivas en las que se lee y se escribe y/o se habla sobre la lectura y la escritura, b) posibilitan a los sujetos adecuarse u oponer resistencia a formas legitimadas de uso del lenguaje -convenciones y formas específicas-, c) vehiculizan relaciones de poder e

ideologías porque se gestan en el seno de organizaciones o instituciones sociales y, d) poseen significados para las personas, situadas en una comunidad específica y resultan constituyentes de su identidad como lectores o escritores en dicho espacio (Gee, 1986; Heath, 1983; Street, 1984, 1993). Por este motivo, se sostiene que leer y escribir en las disciplinas, aunque suelen ser concebidas como habilidades unitarias, naturales y neutras, son procesos situacionales en los que se dirimen posicionamientos e intereses ideológicos, institucionales e identitarios (Lea y Street, 1998).

II.1.2.3.2) Sobre las brechas entre los contextos y las prácticas de lectura y de escritura

Como ya lo hemos indicado, desde el modelo de las habilidades se ha entendido la lectura y a la escritura como habilidades generales y transferibles de un contexto a otro (Lea y Street, 1997). Solidaria con esta concepción, se encuentra la que considera la lectura y la escritura como actividades transparentes (Turner, 1999) que permiten conocer el pensamiento de otros y reflejar el propio pensamiento, y que solo basta con aprender unas pocas normativas vinculadas con las clases y géneros textuales para poder leer y producir textos (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999). Desde este enfoque, las formas de lectura y de escritura propias de un nivel educativo podrían traspolarse sin mayores dificultades a otro de mayor complejidad ya que el acento parece situarse a nivel individual. Así, se pasan por alto las convenciones implícitas y explícitas y parece sostenerse la existencia de acuerdos académicos neutrales y ajenos a la ideología, la autoridad y el poder que detentan ciertos grupos sobre otros (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999).

Monika Hermerschmidt (1999) señala cómo esta clase de neutralidades a nivel institucional resultan inviables y cómo hay una serie de distancias entre los principios básicos a los que aspira la educación superior en el Reino Unido y lo que sucede en el marco de las instituciones universitarias. Aunque desde los marcos legales se aspira a brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo de todos los estudiantes, los encuentros en el aula son “encuentros desiguales”.

Hay prácticas de enseñanza que parecen ser naturales para los profesores y prácticas que los estudiantes han aprendido y que parecen naturales y familiares para ellos, y entre ambas pueden presentarse ciertas distancias. Cuando hay un hiato entre lo que los docentes

esperan de los estudiantes y lo que los estudiantes esperan de los docentes, este termina expresándose en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Ivanic, 1992, 1997; Hemerschmidt, 1999; Lea, 1994; Lea y Street, 1997; Zamel, 1995). En palabras de Hemerschmidt (1999, p. 6): “la entrada en la universidad es un escalón en una institución que tiene una serie de expectativas que deben ser reconocidas por los recién llegados”, ya que las prácticas institucionales construyen las identidades de los aprendientes y pueden entrar en conflicto con cómo los estudiantes se perciben a sí mismos como usuarios del lenguaje en un contexto determinado. Hay una relación entre la forma en que los estudiantes conciben el lenguaje y los que ellos perciben que logran en los cursos. Las concepciones docentes y las concepciones estudiantiles sobre el lenguaje y su uso deben explicitarse, ya que parecen afectar las expectativas de logro, es decir, constriñen, limitan o amplían las posibilidades de aprender (Hemerschmidt, 1999).

Por su parte, Theresa Lillis (1999) considera que las prácticas de lectura y de escritura en el nivel superior y la comprensión de las normas y formas que estas adoptan, suelen ser vistas como simples, no problemáticas y vinculadas al sentido común. Sin embargo, “cuando las formas que adoptan estas actividades no son comprendidas por aquellos menos familiarizados con las convenciones de la lectura y de la escritura académicas, las mismas se transforman en “prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 1999, p. 127).

La citada autora, propone una serie de desencuentros entre las expectativas de los docentes y las interpretaciones de los estudiantes sobre lo que implica leer y escribir. Lo que para los profesores pueden ser requerimientos claros y explícitos al dar sus consignas de lectura y escritura, puede resultar confuso y contradictorio para los alumnos para quienes lo evidente resulta extraño e idiosincrático. Los profesores parecen no percibir la necesidad de explicar, explicitar y negociar con los alumnos el significado de las consignas, y esto puede llevar a que no comprendan cómo son valorados sus trabajos y perciban su éxito o fracaso como la consecuencia de haber podido satisfacer o no demandas arbitrarias, respectivamente (Lillis, 1999). De hecho, muchas veces los profesores no suelen ser capaces de explicar en detalle qué características debe tener un texto para ser considerado claro, explícito y bien estructurado. Entonces, cuáles son las formas esperadas de leer y

escribir en la universidad pasan a ser un enigma tanto para los docentes como para los alumnos (English, 1999; Lea y Street, 1998; Scott, 1999).

II.1.2.3.3) Prácticas académicas, poder e identidad

Como ya lo señalamos, las corrientes de estudios de los *Nuevos Estudios en Alfabetización* y de las *Alfabetizaciones Académicas* critican los modelos que conciben la cultura escrita como unitaria y sus convenciones académicas como ya dadas y naturales. Sostienen, en cambio, que las prácticas de lectura y escritura son expresión de varias y diversas “culturas académicas” en lucha permanente por mantener o transformar sus características y significados (Collier y Morgan, 2008; Lea y Street, 1998; Street, 1993). Sus convenciones, por lo tanto, son histórica y socialmente construidas en tanto parte y resultado de estas luchas (Collier, 2000, 2001).

El éxito de los estudiantes en la universidad depende de la apropiación de estas culturas académicas, es decir que no depende solo de la comprensión explícita de las materias enseñadas, sino también del aprendizaje de prácticas académicas que poseen aspectos explícitos e implícitos –por ejemplo, la comprensión implícita de cómo satisfacer las expectativas docentes- (Collier y Morgan, 2008). Peter Collier (2000, 2001) propone que, en el marco de las culturas académicas, se produce la construcción de identidades por la progresiva asunción de roles diferenciados y pautados culturalmente. El paulatino desempeño en estos roles es lo que va generando la experticia o especialización en los mismos -o lo que ha sido llamado como las versiones contextuales específicas de un rol- y garantizando una mayor participación en el contexto cultural de referencia (Collier, 2000 y 2001).

Esto se relaciona con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1977, 1984), desde la cual el sistema educativo es el principal vehículo por el cual una clase dominante transmite, reproduce y resguarda su capital cultural. Aunque las instituciones educativas formales exigen a los estudiantes internalizar los valores de una cultura dominante, no necesariamente les dan las oportunidades para hacerlo. En muchos casos, la adquisición de un capital cultural y el consecuente éxito académico depende del capital cultural del contexto de origen (por ejemplo, la familia y la escuela) y no pocas veces se relaciona con la clase social (Collier y Morgan, 2008; Dumais, 2002). Al respecto, Eraust (2000) señala

que las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes estarían dadas no solo por comprender los contenidos de las materias, sino también por la capacidad de comprender de manera individual las expectativas institucionales –lo cual vendrían a ser algo implícito-.

Desde esta perspectiva, también se marca la diferencia entre las habilidades académicas y el capital cultural. Las habilidades académicas hacen referencia a ciertos conocimientos previos o preparación con el que ya cuentan los estudiantes, para adquirir conocimientos relacionados con contenidos, incluyendo habilidades técnicas como la capacidad de leer textos académicos. En contraste, el capital cultural implica conocimientos previos sobre cómo interactuar exitosamente en escenarios académicos e incluye, tanto las habilidades sociales como las de reconocer y responder a los estándares de evaluación en las asignaturas, la capacidad actual o el set completo de lo que un estudiante conoce y comprende de las materias, y la capacidad demostrada o habilidad para expresar lo que se sabe y se comprende y que es examinado por los profesores (Collier, 2000 y 2001).

Entonces, la influencia del capital cultural remarca cómo el bagaje social afecta la habilidad para desempeñarse en el rol de estudiante académico, por lo que las diferencias individuales y sociales terminan incidiendo en el desarrollo de experticia en un ámbito determinado porque los individuos no llegan a un escenario con idénticos recursos cognitivos y sociales y el ámbito los trata como si todos fueran iguales (Eraunt, 2000; Collier y Morgan, 2000). En este sentido, diversos autores han señalado que aquellos estudiantes que provienen de hogares en los que ya hay generaciones de universitarios, poseen un capital cultural que les facilita convertirse en expertos en el rol de estudiante académico, identificar las expectativas docentes con mayor facilidad y suelen tener un mejor rendimiento (Bourdieu, 1984; Bourdieu y Passeron, 1977; Collier y Morgan, 2000; Eraunt, 2000).

Si consideramos la lectura y la escritura como prácticas sociales que se desarrollan en un contexto académico, la construcción del rol de lectores y escritores en dicho contexto se ve influenciada por el bagaje cultural del contexto de origen. Las prácticas implican una serie de comportamientos esperados y valorados en la comunidad académica y el desempeño en estas, pasa a funcionar como la “carta de presentación” de las personas en diversos espacios sociales -y no sólo en el académico- en los que se valoran positiva o

negativamente determinadas formas de leer y de escribir. Es en este punto que Gee (1986) ha propuesto que las prácticas letradas conllevan la construcción de una identidad y de una imagen de sí como lectores y escritores de una comunidad particular. Por ello, las modificaciones en las maneras de leer y escribir pueden modificar la representación de sí o autoimagen de las personas como lectores y escritores y, en consecuencia, producir transformaciones a nivel identitario (Gee, 1986).

Cuando el sujeto no logra cumplir con ciertas exigencias en relación con la lectura y con la escritura, puede ver su imagen de sí afectada y desvalorizada. Si bien un estudiante en el nivel educativo previo puede haberse percibido como un lector y escritor muy capaz, al alcanzar un nivel educativo superior, puede percibirse como poco habilitado para leer y escribir y para comprender las demandas y adecuarse a las exigencias, corriendo el riesgo de desalentarse e incluso frustrarse (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Street 1999).

Como ya hemos remarcado, desde el enfoque de las *Alfabetizaciones Académicas*, el aprendizaje es una práctica social (Street, 1995; Lea y Street, 1997). Siguiendo a Lea y Street (1997), las prácticas institucionales pueden comprenderse como formas de hacer que están situadas en historias sociales y culturales. El lugar en el que los encuentros de aprendizaje ocurren es el lugar en el que las identidades son construidas, ya que las relaciones que se establecen en el enseñar y en el aprender son relaciones de poder, es decir, son vínculos articulados por el poder (es en este sentido que puede entenderse al poder como una bisagra entre los sujetos) y también hacen de los lugares, espacios de complejas relaciones sociales. El poder opera a nivel del discurso, por lo que, las visiones sobre el aprendizaje y el lenguaje están ligadas con temas de poder e identidad. Finalmente, la realidad social en la que se basa el discurso y las identidades, no es “la realidad” o “la verdad”, sino que son construcciones sociales.

Teniendo en cuenta los desarrollos de Mary Lea (1999), podemos señalar que el discurso –y más específicamente el lenguaje– opera como vehiculizador de relaciones de poder. Esta autora indica cómo cuando los temas vinculados con el lenguaje se ponen sobre el tapete, se lo hace en términos del aprendizaje de discursos académicos, a la manera de un conjunto discreto de categorías a partir de las cuales, con el adecuado enfoque por parte de los docentes, los estudiantes pueden llegar a dominar con eficacia. Estos enfoques parecen no tener mucho en cuenta la forma en que, para los estudiantes, temas como la identidad

están incardinados en el uso del lenguaje y en las prácticas de alfabetización en medios académicos. En contraposición, las prácticas de alfabetización son en sí mismas un importante elemento en el proceso de construcción del conocimiento y de la identidad, que tienen lugar cuando los estudiantes negocian los requisitos de cursado.

Desde este enfoque teórico, se cuestionan las condiciones de acceso y de permanencia en la educación superior, porque no basta con que los alumnos asistan a clase sino que, es necesario que puedan significar y participar de forma reflexiva y consciente en las prácticas de lectura y de escritura propias de este nivel (Lillis, 1999). Pero esto no aplica sólo al comienzo de las carreras, sino también al contexto particular que configura cada asignatura que cursan los estudiantes. En efecto, el mayor desafío que estos enfrentan es llegar a interpretar las demandas del docente, con frecuencia implícitas. Esto implica para los alumnos tener que lidiar con los significados sociales que distintas exigencias con respecto a leer y escribir les evocan, y con los conflictos que ello puede acarrearles acerca de la imagen de sí en cada nuevo escenario discursivo que transitan. Tales exigencias, como señala esta línea de investigación, aunque suelen pensarse como neutrales y de sentido común en realidad se hallan atravesadas por la especificidad de cada campo disciplinar, por sus géneros textuales y por las características propias de los distintos contextos institucionales (Lea, 1999; Lillis, 1999).

Así, la corriente de las Alfabetizaciones Académicas entiende la alfabetización como un conjunto de prácticas sociales que están mediatizadas por textos escritos, tienen objetivos puntuales, son situacionales -varían según los ámbitos o dominios- y pueden enseñarse y aprenderse. Las prácticas son lo que se dice y lo que se hace en torno a la alfabetización en una comunidad determinada y tienen un carácter procesual - por lo que según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad en la participan el lector o escritor modificarán su forma durante su vida-. Se componen de unidades menores como los eventos o actividades de lectura y escritura.

Desde este enfoque, la noción de prácticas de lectura y de escritura resulta capital porque permite articular una serie de aspectos que resultan claves: a) la variedad de contextos y dominios en los cuales se desarrollan; b) la relación entre los procesos sociales y los individuales que la práctica misma viabiliza; c) los acercamientos y distancias entre

las representaciones y expectativas de quienes participan –teniendo en cuenta que en la práctica se originan y modifican las mismas-; c) la creación de discursos sobre lo que es leer y escribir en contextos académicos y en disciplinas que funcionan como vehiculadoras de relaciones de poder; d) el poder como herramienta que se hace palpable en la construcción de identidades, en la transmisión de ideologías institucionales, en la concreción de brechas entre los contextos y actores institucionales, la invisibilización de algunos aspectos y la exaltación de otros; e) la construcción de identidades de lectores y escritores en contextos académicos por la progresiva asunción de roles pautados y diferenciados culturalmente y cómo esta imagen de sí puede verse afectada cuando no se logra cumplir con ciertas exigencias.

Como lo indicáramos, en función de nuestro problema de investigación, a los modelos identificados por Lea y Street (1997), añadimos brevemente algunos aportes provenientes de otro enfoque teórico que ha abordado la lectura y la escritura como objeto de estudio: el de la Literacidad Crítica.

II.1.2.4) Literacidad Crítica

Este enfoque parte de los estudios anglosajones de David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanic (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). Desde el mismo, se propone el término literacidad como una variante al de alfabetización, para acentuar la aproximación socio-cultural a las prácticas letradas (Cassany, 2005). Retoma, al igual que el modelo de las Alfabetizaciones Académicas, la noción de prácticas de lectura y de escritura. Además, hacen entrar en juego una serie de aspectos -que introducimos brevemente aquí y ampliamos más adelante-: la relevancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones sobre las prácticas lectoras y la organización social de dichas prácticas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

Uno de los exponentes de esta corriente, Daniel Cassany (2005) ha señalado que los estudios enmarcados en el campo de la *Literacidad Crítica* se centran en los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se desprenden del uso contextualizado del código escrito (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Cassany, 2005). Como se indicara anteriormente, se trata de un enfoque teórico entre cuyos representantes se encuentran David Barton, Mary

Hamilton y Roz Ivanic, Patricia Ames (2002) o Virginia Zavala (2002 y 2005), en Perú, o Isidor Marí (2005) y Daniel Cassany (2005) en España. En este sentido, Ivanic, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell y Smith (2009) plantean dos formas de uso del término literacidad. La primera, implica el empleo en singular del término, haciendo referencia a la habilidad de las personas para leer y escribir formas específicas de textos –se trata de la lectura y escritura de textos formales empleando reglas predeterminadas relacionadas con un registro formal de la lengua-. Se entiende la literacidad como un atributo autónomo y valorado que yace en los individuos, es decir, un grupo de habilidades técnicas y cognitivas individuales y transferibles, que pueden enseñarse, medirse y evaluarse a un nivel de competencia estandarizado y pre-definido. Esta forma de comprenderla se asocia a una forma de entender el aprendizaje como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la instrucción más que de la participación (Miller y Satchwell, 2006).

Hay ciertas formas de lectura y escritura que son establecidas como las correctas a ser enseñadas en los contextos educativos y se relacionan con la lectura y escritura de determinados géneros –por ejemplo, ensayos- en función de los cuales los individuos son evaluados. La literacidad puede ser enseñada y aprendida independientemente del contexto de uso y puede llegar a medirse cuánta literacidad tiene un individuo. Esto se transforma en un catalizador para la percepción del éxito o del fracaso no sólo del sistema educativo, sino también de cada profesor (Miller y Satchwell, 2006).

La segunda, y tal como hemos indicado en el apartado II.1.2.3) “Alfabetizaciones Académicas”, parte de los cuestionamientos que realiza la línea de los *Nuevos Estudios en Alfabetización*, que entiende a la alfabetización –o literacidad en este caso- como múltiple, emergente y situada en contextos sociales particulares. Desde esta perspectiva es que podemos pensar en emplear el término *literacidades* -en plural- para indicar que hay diferentes formas de lectura y escritura según los propósitos y según valores y prácticas culturales (Barton, 2000, Hamilton e Ivanic, 2000 ; Barton, 2001, 2007; Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2000, 2003; Ivanic, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell y Smith, 2009). Esto se relaciona con una tradición cuyos aportes resultan capitales para la *Literacidad Crítica*, y es la que ubica al aprendizaje en el marco de prácticas socio-culturales de participación (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Daniel Cassany (2005) indica que el concepto de *literacidad* abarca los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desprenden del uso generalizado, individual, histórico y social del código escrito. Los textos que se escriben y se leen forman parte tanto de las prácticas cotidianas y actividades más comunes de la vida, como también de las prácticas educativas formales. En este sentido, esta corriente señala la relevancia de los conocimientos acerca de una serie de elementos:

- a) el código escrito (conocimiento sobre unidades léxicas, reglas gramaticales y convenciones de un idioma)
- b) los géneros discursivos (conocimiento sobre los contenidos, forma, estilo, estructura, pautas retóricas y recursos de cada género)
- c) los roles de autor y de lector (conocimiento y uso de los roles que asumen los autores y los lectores en relación con los géneros discursivos)
- d) los valores y representaciones sobre las prácticas de lectura y de escritura, las identidades de lector y de autor, y las instituciones y su organización (imaginario, prejuicios, representaciones individuales y sociales sobre el leer y el escribir en un contexto determinado).
- e) la organización social de las prácticas lectoras (implica conocer y participar en las instituciones en las que se desarrollan las prácticas de lectura y de escritura - contextos sociales institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras-).
- f) las formas de pensamiento (la lectura y la escritura en tanto prácticas facilitan el desarrollo de formas de pensamiento como por ej. la capacidad para planificar el discurso, la búsqueda de objetividad, el acceso a nuevos conocimientos, etc.).

De este modo, la lectura crítica de textos desde esta corriente implica: situar el texto en el contexto sociocultural (identificar el propósito, situarlo en un entramado socio-histórico, reconocer contenidos incluidos y excluidos del texto, identificar la polifonía de voces presentes y ausentes, detectar la postura del autor), reconocer y participar en la práctica discursiva (identificar el género discursivo y la intención comunicativa), anticipar los efectos que puede causar este texto en una comunidad (toma de conciencia sobre las interpretaciones individuales del texto, anticipar las interpretaciones que otros pueden hacer, integrar estas interpretaciones) (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Cassany, 2005).

II.1.2.4.1) Literacidad, eventos, prácticas, dominios, comunidades y géneros disciplinares

La forma en que Barton y Hamilton (2000) emplean el término implica que las literacidades son configuraciones coherentes de prácticas que pueden identificarse y nombrarse -como por ejemplo, literacidades académicas- y se relacionan con diferentes aspectos de la vida cultur

al. Esto significa que en una cultura determinada existen diferentes literacidades vinculadas con diferentes dominios de la vida (Barton y Hamilton, 2000). La literacidad no es igual en todos los contextos, más bien hay diferentes literacidades en el sentido de que prácticas que involucran diferentes medios o sistemas simbólicos –films, computadoras- pueden comprenderse como distintas literacidades –literacidad fílmica y literacidad computacional- y las prácticas en diferentes culturas y lenguajes puede entenderse como distintas formas de literacidad (Barton y Hamilton, 2000).

Algunos conceptos vinculados con el de literacidad resultan nodales en este enfoque: evento de literacidad, práctica de literacidad, dominios, comunidades y géneros disciplinares. Por ello, y sin pasar por alto que los mismos se encuentran entramados, desarrollamos a continuación cada uno de ellos.

II.1.2.4.1.1) Eventos de literacidad

El primero –evento de literacidad-, fue acuñado por Shirley Brice Heath (1983) y hace referencia a las actividades en las que la literacidad tiene un rol y en las que, generalmente, hay un texto o textos escrito/s, que resultan central/es para la actividad y se habla acerca de este/os. La literacidad, entonces, es entendida como un conjunto de prácticas sociales que pueden observarse en eventos de alfabetización mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 2000).

Los eventos son episodios observables que implican prácticas y son formados por ellas. La noción de eventos acentúa la naturaleza situada de la literacidad ya que siempre existe en contextos sociales. Muchos eventos de literacidad en la vida son regulares –en el sentido de ser actividades repetidas- y esto puede ser un útil punto de partida para la investigación en literacidad. Algunos eventos están incluidos en secuencias rutinarias y esto puede ser parte de procedimientos formales y expectativas de instituciones sociales como escuelas y lugares de trabajo. Otros eventos, en cambio, están estructurados por expectativas más informales y presiones en el hogar o en el grupo de pares. Los textos son

una parte fundamental de los eventos de literacidad y el interés de los estudios en literacidad está en cómo se leen y se producen textos y cómo se los usa en determinado contexto (Barton y Hamilton, 2000).

II.1.2.4.1.2) Prácticas de literacidad

En relación con el segundo, y como ya hemos visto en el apartado I.3.1) “Alfabetizaciones Académicas”- sub-apartado I.3.1.a) “Prácticas de lectura y escritura en contextos académicos”, Barton y Hamilton (2000) se refieren a las prácticas de literacidad o de alfabetización como las formas culturales generales de utilización del lenguaje escrito que las personas construyen en y para sus vidas. Las prácticas de literacidad o de alfabetización implican la forma en que las personas significan la alfabetización y cómo esto puede verse expresado en lo que la gente hace y dice sobre la misma. Además, estas formas de concebir y de hacer pueden verse modificadas en las interacciones en las que se desarrollan dichas prácticas. Involucran tanto a la lectura como a la escritura y pueden construirse en diferentes contextos, entre ellos, el académico (Barton y Hamilton, 2000).

Es necesario señalar que la interrelación entre los tres componentes –prácticas, eventos y textos- da lugar a enunciar que la literacidad es un conjunto de prácticas sociales que se hacen observables en los eventos que están mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 2000).

II.1.2.4.1.3) Dominios de literacidad

El tercero –dominios de literacidad- refiere a un hecho ya indicado: hay diferentes alfabetizaciones según diferentes dominios de la vida. Los dominios, para Barton y Hamilton (2000), son contextos estructurados en los que la alfabetización se usa y se aprende y hay configuraciones particulares en las prácticas de alfabetización y modos regulares en los que las personas actúan en los eventos de alfabetización en función del contexto –esto es, las actividades en estos dominios no son accidentales ni varían aleatoriamente, sino que siguen un orden u organización- (Barton y Hamilton, 2000). Desde esta perspectiva, se señala la relevancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones o perspectivas sobre las prácticas lectoras de docentes y de estudiantes, y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales institucionales en las que se desarrollan,

disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras) (Barton y Hamilton, 2000).

II.1.2.4.1.4) Comunidades de literacidad

Acercas del cuarto –comunidades de literacidad-, podemos decir que los dominios y las comunidades discursivas asociadas a ellos no están claramente delimitados, es decir que hay cuestiones de permeabilidad de fronteras entre ellos y de movilidad y solapamiento. Por ejemplo, el hogar y la comunidad son dominios diferentes, los comportamientos en lo público y en lo privado, son diferentes también. Como indicamos, los dominios son contextos estructurados en los que la literacidad es aprendida y usada. Las actividades que se despliegan en los dominios no varían accidentalmente porque hay configuraciones particulares de las prácticas de literacidad y hay modos regulares en los que las personas actúan en los eventos de literacidad en contextos particulares. Las instituciones, como la educativa, tienden a sostener ciertas prácticas de literacidad dominantes que pueden ser parte de los discursos de formación, entendidos estos como configuraciones institucionalizadas de poder y conocimiento vehiculizados por relaciones sociales. Entonces, las prácticas de literacidad se construyen y desarrollan en instituciones sociales y relaciones de poder, lo cual hace que algunas literacidades sean más dominantes, visibles e influyentes que otras (Barton y Hamilton, 2000).

II.1.2.4.1.5) Géneros disciplinares

Si bien en este sub-apartado no desarrollaremos en extensión qué son los géneros disciplinares –cuestión que se aborda en detalle en la Tercera Parte de este marco teórico –“Qué leen los alumnos en la Universidad?”-, en el apartado I.3.1) “Géneros discursivos y géneros académicos”- queremos indicar algunas cuestiones que hacen a la relevancia de este tema en el marco del enfoque de la Literacidad Crítica. Si consideramos la lectura y la escritura como procesos íntimamente vinculados entre sí que posibilitan aprender en las disciplinas, no podemos pasar por alto qué es lo que se lee y se escribe. Los géneros discursivos disciplinares pueden entenderse como acciones sociales (Miller, 1984) y como sistemas de actividad situada (Russell, 1997). Implican un hacer colaborativo que se ajusta a expectativas y regularidades, es decir, el reconocimiento y despliegue de acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas –con normas a cumplir y la construcción en

espacios de consensos y disensos en los que se definen los modos deseables de leer y de escribir (Bazerman, 1988).

Desde esta perspectiva, el discurso escrito y las prácticas disciplinares se constituyen mutuamente y resultan por ello inseparables (Artemeva, 2008; Freedman y Adam, 1996) y resulta posible escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas (Ochsner y Fowler, 2004; Britton, 1970; Emig, 1977), cuestiones que se ampliarán en la Tercera Parte del marco teórico.

Entonces, la Literacidad Crítica, propone lo socio-cultural como un aspecto central de las prácticas de lectura y de escritura. Al igual que el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas, retoma las nociones de prácticas, eventos y dominios de literacidad, señalando que hay tantas formas de literacidad como contextos. Sin embargo, hay aspectos diferenciales: la relevancia dada a los conocimientos acerca del código escrito y el proponer los géneros discursivos como sistemas de actividad situada o como los modos deseables de leer y de escribir-; la construcción de los roles de autor y lector -con los valores, formas de pensamiento, representaciones u organización social de las prácticas lectoras que estos conllevan-; la comunidad disciplinar en la que se construyen las prácticas letradas – considerando la gradual participación de los actores institucionales en actividades letradas que poseen propósitos específicos y una forma de organización más o menos explícita-. La lectura y escritura críticas de textos hacen necesario así: situar el texto en el contexto sociocultural, reconocer y participar en la práctica discursiva identificando el género discursivo y la intención comunicativa, anticipar los efectos que puede causar este texto en una comunidad.

Además, en relación con la naturaleza construida de las prácticas de literacidad, una teoría de la literacidad no puede pensarse desgajada de una teoría de la enseñanza y del aprendizaje (Barton y Hamilton, 2000). Sólo señalamos aquí que las prácticas de literacidad cambian y hay nuevas que se adquieren en el marco de procesos de aprendizaje –y agregamos nosotros, de enseñanza- de tipo informal y formal. Estos aprendizajes –y las enseñanzas que los posibilitan- se desarrollan en contextos sociales particulares e implican la internalización de procesos sociales. Sólo señalamos aquí que estas cuestiones se desarrollarán con mayor detalle en la Segunda Parte del marco teórico.

En suma, las corrientes de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica* se han planteado una manera de comprender la alfabetización como un proceso social. Ambas parecen poner el acento en aspectos diferentes a los de aquellos modelos que entienden la alfabetización como un conjunto de habilidades o atributos personales y generales que pueden transferirse de un contexto a otro. Asimismo, para estos dos enfoques la noción de prácticas y, en consecuencia, las de eventos –o actividades- y dominios de alfabetización, resultan nodales. Además, se ha propuesto hablar de alfabetizaciones (en plural) para dar cuenta de la multiplicidad de formas y contextos en que puede desarrollarse la misma.

En esta Primera Parte del Marco teórico hemos desarrollado qué es la alfabetización. Nos hemos centrado en tres enfoques acerca de la misma –el de las Alfabetizaciones Académicas, el de la Literacidad Crítica y el Psicolingüístico-. Los aportes que aquí retomamos desde la disciplina Psicolingüística, parecen priorizar el desarrollo de estrategias lectoras individuales y los de los enfoques de las Alfabetizaciones Académicas y de la Literacidad Crítica, las prácticas sociales que posibilitan el desarrollo de los procesos alfabetizadores. Aunque parecen oponerse, desde los postulados de Ivancic (2004) y Lea y Street (1998), entendemos que los tres poseen plena vigencia y que sus propuestas teóricas no necesariamente deben resultar mutuamente excluyentes, aunque presentan algunas diferencias.

Lo que podemos apreciar a partir de esta breve revisión por los modelos, enfoques y disciplinas que han abordado la lectura y escritura como objetos de estudio, es la complejidad del objeto mismo y cómo este puede analizarse desde diversas perspectivas considerando tanto aquellas más vinculadas con aspectos individuales como las que marcan la relevancia de lo intersubjetivo.

Los modelos o enfoques desarrollados primeramente y, diremos también que los restantes, han guiado en muchos casos de forma implícita, el desarrollo curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y las investigaciones desarrolladas tanto a nivel universitario, como primario y secundario. Así, estos modelos resultan útiles tanto en el campo de la investigación como herramienta teórica y metodológica para comprender mejor las prácticas de lectura y de escritura, como en el ámbito de los educadores que

desarrollan programas institucionales y curriculares ya que posibilitan reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza (Ivanic, 2004; Lea y Street, 1998; Jones et al., 1999).

Estos modelos no se excluyen entre sí, sino que parecen superponerse a nivel práctico y teórico (Ivanic, 2004; Lea y Street, 1998). Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos pensar también que el juego se abre a aquellas prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura basadas en la literacidad crítica y la psicolingüística cognitiva. Además, es necesario tener en cuenta que las prácticas pedagógicas no necesariamente deben ser descartadas, sino que en muchos casos se retoman y reformulan y esto, en primer lugar, implica la resignificación de dicha práctica, y en segundo lugar, permite la construcción de nuevos conocimientos basados en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

II.2) SEGUNDA PARTE

Como se indicara en la Primera Parte del Marco Teórico, una teoría de la literacidad implica una teoría de la enseñanza y del aprendizaje (Barton y Hamilton, 2000). Solo señalamos aquí que las prácticas de literacidad cambian y hay nuevas que se adquieren en el marco de procesos de aprendizaje –y agregamos nosotros, de enseñanza- de tipo informal y formal. Estos aprendizajes –y las enseñanzas que los posibilitan- se desarrollan en contextos sociales particulares e implican la internalización de procesos sociales. Teniendo en cuenta estas consideraciones es que en esta parte nos proponemos retomar algunos conceptos esgrimidos en el marco de los enfoques socioculturales en educación que nos pueden servir para pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en contextos o comunidades académicas. Cabe indicar, que reconocemos que los conceptos que aquí presentamos no representan la totalidad de la producción realizada en el marco de los mencionados enfoques. Sin embargo, por un lado, por razones de espacio no podemos expandirnos más en esta temática y, por el otro, creemos que las conceptualizaciones que se retomaran a continuación nos permitirán analizar y comprender de manera más acabada los procesos lectores áulicos.

II.2.1) Enseñar y aprender: participar de forma guiada en actividades comunitarias

Como indicáramos en la Primera Parte del Marco Teórico –en el apartado I.2) “Modelos en torno a la Alfabetización Académica”- y en la presentación de esta Segunda Parte del Marco teórico, las prácticas de alfabetización o literacidad no pueden pensarse escindidas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que las sustentan. Por ello, realizaremos una revisión de aportes conceptuales de los enfoques socioculturales del constructivismo en torno a esta temática. Los enfoques socioculturales, se centran en la construcción de conocimientos contextuados y la producción científica en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que posibilitan dicha construcción es una de las más vastas de los ámbitos psicológico y educacional. Además, estos enfoques resultan afines a los desarrollos teóricos que ya hemos realizado en torno a la literacidad y a las alfabetizaciones académicas (véase Primera Parte del marco teórico).

Como ya se anunciara, en relación con los aportes del enfoque constructivista, no presentaremos de forma detallada los desarrollos teóricos de cada uno de sus exponentes –

lo cual excedería el propósito de esta tesis- sino que optamos por poner el acento en algunas conceptualizaciones realizadas en el marco de los enfoques socio-culturales. En este sentido, haremos referencia a los aportes de Lev Vygotski, Barbara Rogoff, Jane Lave y Etienne Wenger, Yrjo Engestrom, Jerome Bruner y cols., y James Wertsch.

La psicología vygotskiana, según Ricardo Baquero (2000, p. 40), constituye “una teoría de la cultura o de los procesos de constitución y creación subjetiva en el seno de prácticas culturales específicas”. Si bien las contribuciones de Vygotski son múltiples, nos centraremos aquí en aquellas relacionadas con nuestro tema de investigación. Por ello, nos ha parecido necesario señalar que la teoría vygotskiana pone el acento en las relaciones entre los seres humanos y un concepto o categoría que no solo refleja estos, sino que también sintetiza los aportes de esta teoría, es el de Zona de Desarrollo Próximo (de aquí en más ZDP). Esta categoría anuda las interacciones sociales y el desarrollo, es decir, da cuenta de las características que deben tener los sistemas de interacción para promover el desarrollo subjetivo. La ZDP se define como “la distancia efectiva entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 2006, p. 133). Este concepto marca la diferencia entre el desempeño autónomo y el asistido, y muestra cómo lo que un sujeto realiza con ayuda -constituye el nivel potencial de desarrollo-, en el futuro lo hará solo, con autonomía, y será así expresión del nivel de desarrollo real (Baquero, 2001; Baquero, 1997; Vygotski, 2006).

El concepto de ZDP remite a otro concepto relevante, el de Procesos Psicológicos Superiores (de aquí en más PPS). Lo que caracteriza a los procesos superiores es que tienen su origen en la vida social, son específicamente humanos, se valen de instrumentos semióticos para su constitución e implican cierto control consciente y voluntario (Baquero, 2001). Los PPS avanzados –como la lectura y la escritura- no son universales ya que requieren de desarrollos históricos y culturales específicos. El acceso a los mismos solo se logra bajo una doble condición: que el sujeto pertenezca a una cultura que haya desarrollado prácticas como la escritura o la elaboración de conceptos científicos y que él participe deliberadamente en prácticas que tengan como fin tales adquisiciones (por ej. la escritura y las formas científicas de conceptualización) (Baquero, 2001). El origen genético

de los PPS se encuentra en la vida social, es decir, en el funcionamiento intersubjetivo mediado por signos (Baquero, 2001, p. 44).

Otra cuestión central es el hecho de que el aprendizaje organizado y la enseñanza son necesarios para el desarrollo de las funciones psicológicas, desarrollo que está culturalmente organizado. Es decir que aprendizaje y desarrollo guardan una relación de inherencia pero no de identidad (Vygotski, 2006). Además, el aprendizaje nos remite a la enseñanza y al tipo de ayuda que debe ofrecer el más capacitado al menos capacitado. Se trata de un proceso de enseñanza- aprendizaje que debe operar en los niveles superiores o potenciales de la ZDP, porque no toda interacción asimétrica produce desarrollo (Baquero, 1997).

Como ya hemos mencionado, la teoría vygotskiana pondera las relaciones entre los seres humanos ya que es en el marco de interacciones entre sujetos con diferentes niveles de experticia, que el desarrollo de procesos psicológicos resulta viable. Así, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social o de manera interpsicológica, y más tarde, a nivel individual o intrapsicológico (Vygotski, 2006, p. 94). La interiorización, en tanto proceso que da lugar a la formación de los PPS, pone de relieve la importancia del funcionamiento intersubjetivo y cómo hay una organización en el plano intrapsicológico de una operación interpsicológica, la reorganización interior de una operación previamente externa y no meramente la copia de un proceso (Baquero, 2001).

Entonces, la categoría ZDP pone de manifiesto la relevancia que tienen las interacciones entre un sujeto más capacitado que guía al menos capacitado. El aprendizaje es visto como el trampolín del desarrollo, y sólo resulta viable en el marco de estos sistemas de interacciones mediados por herramientas semióticas. Desde esta perspectiva, los procesos de alfabetización son esencialmente intersubjetivos y el tipo de interacciones que los posibilitan implican la participación de sujetos con mayor experiencia ayudando a los menos experimentados para que estos puedan luego convertirse en lectores y escritores autónomos.

Con base en los planteamientos vygotskianos, Bárbara Rogoff (1990, 1993, 1997) se propuso reformular la relación entre lo subjetivo y el entorno social y cultural. Algunos conceptos centrales de la propuesta de Rogoff que nos pueden servir para pensar cómo se desarrollan los procesos alfabetizadores son los de actividad o evento –que son ampliados

por Engeström-, *apprenticeship*¹, participación guiada² y apropiación participativa³. Para esta autora, el aprendizaje puede entenderse como una participación gradual y creciente en una comunidad de prácticas. La idea de aprendizaje, entonces, supone un grupo de personas o comunidad, roles diferenciados, la orientación hacia metas y la integración en una actividad culturalmente organizada. Es por la interacción social que los aprendices se convierten en participantes más responsables. Los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas. Este proceso consiste en una conversión mutua más que en una adquisición –en el individuo hay un cambio que le posibilita involucrarse en la situación y su participación contribuye (en mayor o menor medida) a redireccionar la actividad- (Rogoff, 1993, 1997).

El aprendizaje se realiza en el marco de una comunidad de aprendizaje o de aprendices. Los procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos resultan centrales para que los miembros de una comunidad puedan dar un sentido a las actividades y puedan aprender. El desarrollo implica una transformación en la participación y la noción de comunidad, responsabilidad y autonomía en los miembros en la gestión de sus aprendizajes. La noción de comunidad hace referencia principalmente a situaciones de aprendizaje en contextos informales, y en contextos educativos formales a veces se observa una distancia entre los aprendizajes y la participación guiada en actividades comunitarias. Por ello, han propuesto que un desafío es diseñar actividades de participación guiada en el marco de comunidades específicas (Baquero, 2001).

Rogoff se centró en describir las interacciones que posibilitan el aprendizaje, indicando que este resulta factible por la participación gradual en actividades que tienen un sentido y tienden a metas compartidas por los miembros de una comunidad de aprendizajes.

¹ El *apprenticeship* es definido por Roggoff (1991) como el plano institucional y cultural de análisis de la actividad sociocultural y supone que los miembros más viejos del grupo, a partir de una serie de actividades o prácticas organizadas, posibilitan la participación de los sujetos menos expertos o recientemente implicados en el grupo.

² La *participación guiada* es el plano interpersonal de análisis de la actividad sociocultural y hace referencia a los procesos y sistemas de implicación y comunicación entre los individuos o participantes de una actividad culturalmente significativa. El concepto de guía se refiere a la dirección que ofrecen los miembros del grupo y la cultura –en tanto conjunto de normas, valores, principios y representaciones socialmente compartidas- y el de participación, a la observación y/o implicación activa en la actividad.

³ La apropiación participativa es el plano individual de análisis de la actividad sociocultural e implica un proceso de reconversión en el individuo –más que de adquisición- ya que al implicarse en la actividad los individuos transforman no sólo su comprensión, sino también su responsabilidad en el grupo por la participación en actividades. La apropiación es simultáneamente social e individual –a diferencia del concepto de interiorización vygotskiano en el que se reconoce un momento social y otro individual-.

En este caso se aprecia también que son los más experimentados de la comunidad los que guían la participación de los menos experimentados, pero se remarca que la apropiación de conocimientos por parte de estos últimos solo es factible participando en actividades. Podríamos decir entonces, desde estos aportes, que la participación en actividades de lectura académicas de manera gradual y creciente y con la guía de los más experimentados, permitiría a los nóveles estudiantes universitarios incorporarse en una comunidad disciplinar.

Por su parte, y en consonancia con Rogoff, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) entienden el aprendizaje como una forma de participación social en prácticas comunitarias orientadas al logro de metas compartidas. Desde el enfoque de la cognición situada, el concepto de comunidades de práctica resulta central, y se las define como estructuras emergentes en las que se juegan tres dimensiones: el compromiso mutuo entre participantes, la empresa común que los convoca y el repertorio compartido de recursos y herramientas (Wenger, 1998). Al respecto, Wenger (1998) propone que una comunidad de prácticas, se define a sí misma en función de tres dimensiones que los miembros desarrollan a través del tiempo: de qué trata (su empresa conjunta es comprendida y renegociada de continuo por sus miembros), cómo funciona (el compromiso mutuo une a los miembros en una entidad social), y qué capacidades han desarrollado (los repertorios compartidos de recursos de una comunidad como las rutinas, los artefactos, los estilos, los vocabularios, sensibilidades, etc.) (Wenger, 1999).

Los miembros están involucrados en relaciones y las comunidades se desarrollan alrededor de las cosas que resultan importantes o significativas para sus miembros (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998). El hecho de que se organicen y “acompañen” su participación alrededor de determinados tipos o áreas de conocimiento y actividades, les da un sentido de pertenencia e identidad con el grupo. Las prácticas son, entonces, formas de hacer y lograr cosas que son compartidas en medida significativa por los miembros (Wenger, 1999). La participación legítima refiere al compromiso de los individuos en prácticas sociales que implican al aprendizaje como un factor constitutivo de las mismas. La participación periférica hace referencia a la relación entre los recién llegados (*newcomers*) y los que ya forman parte (*old-timers*), las actividades, las identidades, los artefactos y las comunidades de conocimiento y práctica (Lave and Wenger 1991).

Aprender es posible por el entrelazamiento de relaciones entre actividades, identidades y herramientas que caracterizan de forma diferencial la participación de los novatos y de los expertos en las comunidades de conocimiento y de práctica. Además, la legitimidad y la periferialidad se vinculan con las relaciones de poder inherentes a las comunidades de práctica y a estructuras sociales más abarcativas. En contraste con el aprendizaje como internalización, el aprendizaje como participación creciente involucra todo el actuar de la persona en la comunidad (Lave and Wenger 1991).

Los aportes de la cognición situada nos permiten comprender que el aprendizaje resulta posible por la participación y compromiso en actividades comunitarias basadas en metas compartidas que resultan significativas para los miembros. Los miembros que ya forman parte son los que guían a los recién llegados y favorecen el pasaje de una participación periférica hacia una participación legítima que es lo que posibilita la conformación de una identidad en el marco de una comunidad. Esto resulta de interés si pensamos que los nóveles estudiantes académicos se insertan en una comunidad de prácticas y sus posibilidades de participación se encuentran mediatizadas por los individuos con mayor experiencia. En este sentido, las prácticas de lectura de los recién llegados distan de las de los que ya forman parte de la comunidad disciplinar, y el hecho de que puedan participar de manera más o menos efectiva en dichas prácticas no sólo garantiza el aprendizaje de contenidos disciplinares sino también la inclusión y la conformación identitaria.

Desde los enfoques socio-culturales se ha criticado aquellas concepciones que tienden a localizar a los aprendientes como meros reproductores pasivos de lo transmitido por los enseñantes. La Teoría de la Actividad presentada por Yrjö Engeström (1987, 2001) intentó ampliar la categoría de actividad propuesta por Leontiev (1978) y para ello, definió como componentes de una actividad a: sujeto⁴, instrumento, objeto u objetivo⁵, comunidad

⁴ El lugar o posición que ocupan los sujetos se define en función de una trama de relaciones – por ejemplo, la posición de alumno se define en función de la posición de los docentes y de los directivos-. Los procesos de aprendizaje en los que está involucrado el sujeto están distribuidos en la situación y tienen un anclaje en el individuo. Por ello, los instrumentos semióticos y lingüísticos y las formas de participación, están presentes en la situación aunque aún no hayan sido apropiados por el sujeto que aprende, es decir, aunque no haya una comprensión autónoma por parte del sujeto. La noción de actividad posibilita entonces, analizar el funcionamiento intersubjetivo porque en esta trama de relaciones entre sujetos se producen los aprendizajes.

⁵ El objeto a aprender consiste en comprender el sentido de la actividad tal como se concreta. Por ello, habilidades similares se despliegan sólo en función de ciertas características de los contextos.

de referencia⁶, reglas de división de tareas y normas de la comunidad⁷. Para Engeström (2001) los sistemas de actividad están dirigidos a un objetivo históricamente condicionado, estructurado y mediado por usos legitimados de ciertas herramientas. Las personas y los grupos siempre se encuentran involucrados en diversos sistemas de actividad, cuyos objetivos pueden intersectarse, lo cual, puede llegar a generar contradicciones si los sistemas de actividad empujan a los sujetos en direcciones diferentes (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001).

A fin de superar el encapsulamiento del aprendizaje escolar en situaciones formales de enseñanza, Engeström (1987, 1991) propuso expandir los contextos de aprendizaje, es decir, realizar movimientos que introduzcan prácticas concretas que afecten al conjunto de la actividad escolar. Esta propuesta involucra los contextos de crítica, descubrimiento y aplicación y son los miembros de la comunidad los que deben generar las prácticas. El aprendizaje por expansión, entonces, consiste en quebrar el encapsulamiento del aprendizaje escolar al expandir el objeto de aprendizaje, incluyendo las relaciones recíprocas entre los textos escolares tradicionales, el contexto de descubrimiento y el contexto de aplicación, transformando la actividad del aprendizaje desde adentro. En relación con la noción de comunidad, es el sistema de interacciones que se define como referencia de un proceso –por ejemplo, la interacción docente-alumno, la interacción entre pares, el grupo de clase-. Las dos características fundamentales son las interacciones y la regulación social –a nivel institucional y comunitario-.

Los desarrollos de Engeström nos pueden permitir pensar que las actividades de lectura en comunidades académicas poseen como materia prima las interacciones y regulaciones entre los miembros de una comunidad disciplinar, así como la importancia de que los objetivos de las actividades de lectura sean reconocidos y compartidos por los miembros y que el sentido de la actividad sea consensuado también.

Vemos también que esta noción de actividad se basa en interacciones entre sujetos en comunidades y en función de propósitos específicos. Creemos que este concepto puede entonces situarse en la misma dirección que el de prácticas esgrimido desde la Literacidad Crítica (véase Primera Parte del Marco Teórico, apartado I.3.2) “Literacidad Crítica”.

⁶ La *comunidad* está compuesta por aquellos que comparten el mismo objeto de actividad –que en las escuelas tradicionales es la clase- y es el espacio en el que se efectiviza una división de funciones y de tareas entre sus miembros.

⁷ Las *reglas* son las normas y patrones que regulan la actividad, siendo que algunas sancionan conductas y regulan calificaciones.

Quienes con base en los desarrollos vygotskianos en torno a la ZDP, intentaron explicitar el rol del otro más experimentado fueron Jerome Bruner y cols. (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976). Propusieron el concepto de *andamiaje*, para referir a la situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio de actividad o conocimiento y un sujeto más novato en dicho dominio, para que este último pueda ir apropiándose gradualmente del saber del experto. Han propuesto tres características básicas para las interacciones del andamiaje: ser ajustable a los progresos en la competencia del novato; ser temporal para otorgar autonomía al aprendiz, y ser audible y visible. Además, el menos experimentado debe ser consciente de que es asistido o ayudado en la ejecución de la actividad (Baquero, 2001).

En la estructura de andamiaje la dificultad de la actividad y las ayudas que provee el más experimentado, son graduadas. Entonces, la tarea no resulta excesivamente sencilla o difícil, lo cual podría llevar al abandono de la misma. Además, esta estructura de interacción provee estrategias y un marco para que progresivamente pueda ser retirado —es decir que no resulte necesario— y el menos experimentado o aprendiz pueda ocupar el rol del más experimentado. Lo que se aprende son formatos de interacción y no sólo una actividad en sí misma (Bruner, 1988).

Los desarrollos de Bruner también señalan la importancia de las interacciones en el aprendizaje y la enseñanza, centrándose en describir el tipo de ayuda que el sujeto más experimentado en una actividad o dominio del conocimiento debiera ofrecer al menos experimentado o novato. El andamiaje implica formatos de interacción en los que el sujeto más experimentado ofrece una ayuda ajustada a las posibilidades del novato, y que se retira gradualmente. En este sentido, los aportes en torno al concepto de andamiaje pueden llevarnos a preguntarnos sobre las características que debe tener la enseñanza de la lectura y el tipo de ayuda que es necesario que ofrezcan los docentes en tanto lectores académicos más experimentados en el dominio lector, para que el menos experimentado pueda ir apropiándose gradualmente del saber del experto. Creemos que este concepto también visibiliza la necesidad de que el docente reconozca los conocimientos previos de los lectores novatos para que poder no solo ajustar el tipo de ayuda, sino también ofrecer desafíos a los aprendientes.

En la misma dirección, James Wertsch (1998) ha descrito cómo los individuos pueden realizar acciones asistidos por otro más capaz en un plano interpsicológico por el mecanismo de la heterorregulación y cómo es factible un progresivo pasaje o internalización de las acciones por la autorregulación. El individuo más experimentado atribuye un sentido a la actividad y la define de determinada manera y, el menos experimentado, al interactuar y hablar con el primero, llega a compartir estas definiciones y significaciones y a comprometerse en la actividad (Wertsch, 1978, 1998; Wertsch y Bivens, 1992; Wertsch, McNamee, McLane y Budwig, 1980).

Aunque Bruner y Wertsch centraron sus estudios en población infantil, sus desarrollos teóricos han permitido pensar la clase de ayudas que los docentes deben brindar a los estudiantes, es decir, las ayudas pedagógicas (Coll, 1990), y que estas deben basarse en el ajuste del docente a las construcciones de los alumnos, cediendo progresivamente la responsabilidad y el control de la tarea a estos últimos para que logren ejecutarla de manera autónoma y evaluar los resultados (Coll, 1991; Coll, Martín, Mauri; Onrubia, Solé y Zabala, 1999).

Desde esta perspectiva podemos pensar que las interacciones entre los sujetos más experimentados y menos experimentados pueden facilitar el pasaje de actividades de lectura académica heterorreguladas a actividades lectoras autorreguladas, cuando el cómo y el porqué leer son compartidos por enseñantes y aprendientes.

Los aportes antes desarrollados referidos a los enfoques socio-culturales han evidenciado la relevancia de los contextos de aprendizaje de manera más o menos explícita. Diversos autores han intentado especificar qué es lo que se entiende por contexto; por ello, vamos a retomar algunas propuestas elaboradas en el marco del enfoque constructivista. Para Cole (1999) el contexto no puede entenderse meramente como el ambiente, el entorno físico o lo que rodea, sino como un entramado o entretejido de relaciones. Desde esta perspectiva, los objetos, los comportamientos, las mentes y los contextos se presentan juntos como un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo. Asimismo, para Wentworth (1980, citado en Cole, 1999, p. 134) “el contexto es el mundo hecho realidad por medio de la interacción y es el marco de referencia para los sujetos o actores comprometidos en relaciones sociales”. El contexto puede pensarse como una unidad de la cultura que provee

a los sujetos de los referentes para regular sus comportamientos, y que está delimitado por la situación y el tiempo.

En la misma dirección, Rodrigo (1994) propone que el contexto no es algo separable de las actividades humanas, no es algo externo que influye sobre estas, sino que el contexto y la persona forman un agregado funcional. Considera al contexto como un “escenario físico que integra actores, ligados por diferentes clases de vínculos” (Rodrigo, 1994, p.31). Estos actores realizan de forma conjunta actividades que poseen un sentido cultural y, mientras realizan estas actividades, se comunican para construir un significado compartido sobre las prácticas que encaran. Todos estos ingredientes terminan conformando un patrón de invarianzas socioculturales, por lo que cualquier individuo de cualquier cultura, desde que nace, entra en contacto con un escenario de este tipo.

Los aportes aquí señalados constituyen herramientas conceptuales que pueden ayudarnos a analizar los sentidos otorgados a la lectura en la universidad y la forma en que las prácticas lectoras se concretan en el aula. En todos los casos, los enfoques socioculturales ponen el acento en las interacciones sociales entre sujetos con mayor experticia en un dominio y sujetos con menor experticia en el mismo. Lejos de promover la transmisión y recepción pasiva de conocimientos, la activa participación y el compartir los objetivos, el sentido y el cómo se estructura una actividad, es lo que permite a los sujetos menos experimentados poder participar de manera cada vez más autónoma. Por su parte, el enseñante es quien debe ajustar la clase de ayuda o guía a las posibilidades de los aprendientes pero, a su vez, planteándoles desafíos. En estas condiciones, la legítima participación en actividades compartidas puede favorecer que los miembros más noveles de una comunidad constituyan su identidad de miembros en la mismas y su auto-imagen, en relación con su práctica o quehacer. En suma, el enseñar y el aprender están en la base de las interacciones entre sujetos más y menos experimentados, la participación en actividades cuyo sentido y propósitos son compartidos en la comunidad, y cómo la ayuda y regulación de los más experimentados puede posibilitar paulatinamente desempeños autónomos y autorregulados. Como veremos en la Cuarta Parte del Marco Teórico, los enfoques aquí desarrollados pueden permitirnos pensar también en qué condiciones las prácticas de lectura pueden favorecer la construcción de aprendizajes disciplinares.

II.3) TERCERA PARTE

¿QUÉ LEEN LOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD?

Como ya hemos mencionado en la Primera Parte de este Marco Teórico, desde los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica* se ha propuesto la existencia de diversos aspectos relacionados entre sí que hacen a la alfabetización académica, entre ellos, las características que poseen los textos disciplinares (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003; Carlino, 2003b; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Marin, 2006), los conocimientos acerca del código escrito y los géneros discursivos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Cassany, 2005). Como podemos apreciar, desde estos dos enfoque teóricos, a la hora de hablar de lectura en la universidad una de las cuestiones a tener en cuenta es qué se lee en las comunidades disciplinares, cuestión que abordamos en este apartado. Dada la complejidad de esta temática, y dado que desde los enfoques disciplinares de referencia se plantea como uno de los aspectos a considerar los géneros disciplinares, los definiremos. A este respecto, queremos señalar que primeramente propondremos qué se entiende por géneros discursivos o clases textuales, haciendo un breve recorrido por algunas contribuciones realizadas desde diferentes enfoques teóricos y disciplinares. Además, aunque no plantearemos distinciones conceptuales de manera detallada, a fin de poder describir las características discursivas de los textos académicos, nos valdremos de los aquellos aportes teóricos que plantean la relevancia de las funciones textuales.

1.3.1) Géneros discursivos y géneros académicos

Como ya lo hemos mencionado, la temática de los géneros o clases de textos resulta sumamente compleja. Parodi (2015) describe al género discursivo como una noción controvertida que, en ocasiones, se emplea como sinónimo de otras nociones vinculadas, como las de tipo de texto, superestructura y registro. Las diversas líneas teóricas han mostrado tanto contrastes como una tendencia a aunar las formas de definir y caracterizar los géneros discursivos (Handford, 2010; Swales, 2009, 2012; Bathia, 2004). En este sentido, cabe señalar, que son muchas las perspectivas teóricas y disciplinares que han centrado su interés en el tema de los géneros discursivos, y muchas de ellas toman como base los planteos de Bajtín (1979) sobre los *géneros discursivos*. A modo de ejemplo podemos mencionar a la socio-retórica, la lingüística sistémico-funcional, la lingüística con

propósitos específicos, el enfoque socio-comunicativo, la lingüística alemana. Aunque no profundizaremos en las diferencias que se plantean desde los diferentes enfoques teóricos y disciplinares mencionados en relación con esto, hemos creído necesario definir qué son los géneros y, específicamente, los académicos.

Como fuera señalado, desde el enfoque de la *Literacidad Crítica* se ha propuesto la importancia de considerar los géneros discursivos, y en el marco de estos, los académicos y disciplinares. En relación con esto, Charles Bazerman (1997) entiende que los géneros son marcos para la acción social porque forman los pensamientos y las comunicaciones por medio de las cuales las personas interactúan. Además, los géneros, para este autor, son los lugares familiares a los que las personas recurren para crear acciones comunicativas inteligibles con otros y son las luces que guían la exploración de lo no familiar o desconocido. En tanto los géneros moldean los pensamientos y las comunicaciones, paulatinamente, contribuyen a la formación identitaria de quienes participan en comunidades en las que las acciones se despliegan mediatizadas por estos marcos o formas. Desde esta perspectiva es que propone que los géneros no son sólo formas, sino formas de vida y de ser (Bazerman, 1997).

Desde la Lingüística Sistémico Funcional, Michael Halliday (1978, 1975) y James Martin (1984) entienden los géneros del discurso como actividades en las que participan los hablantes de una comunidad. Tienen que ver con los usos cotidianos de la lengua y por ello, son creaciones sociales que se manifiestan y realizan en los textos a partir de una estructura en pasos y de cierto patrón de regularidad en las elecciones lingüísticas de los hablantes o escritores (Martin, 1992, 1999, 1994, 2014; Eggins y Martin, 1997, 2003; Martin y Rose, 2008). El género discursivo determina la estructura de los textos y son estas características estructurales o etapas las que permiten a los hablantes reconocer que un texto pertenece a tal o cual género discursivo. Pero para que los hablantes puedan reconocer los géneros, las etapas que los componen deben estar consensuadas, lo cual se relaciona con la función que un texto cumple en un contexto cultural específico (Taboada, 2012). Las partes o etapas que componen un género sólo se aprenden en procesos de socialización (Martin, 1985) y el dominio de un género se vuelve más fluido en el diario manejo del mismo (Taboada, 2012). Entonces, desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales implica la reflexión sobre los textos, su estructura y sus rasgos

lingüísticos más relevantes (Martin, 1999b; Martin, 2009; Rose y Martin, 2012; Moyano, Natale y Valente, 2007; Moyano, 2010; 2011).

En el marco de la Lingüística de los Géneros, Wolfgang Heinemann (2000) entiende que los géneros son agrupaciones de textos realizadas en función de atributos referidos a sus dimensiones constitutivas y distintivas. Los géneros condensan un sistema de conocimientos adquiridos en el marco de experiencias comunicativas y de la socialización. En esta misma línea, Guiomar Ciapuscio (2012) propone que el acento se pone en la realidad cognitiva de los géneros, su adquisición, la vinculación entre la experiencia socio-cultural y la competencia genérica. Los conocimientos sobre los géneros se adquieren y amplían en experiencias comunicativas y resultan fundamentales para producir y comprender textos. Los hablantes poseen un conocimiento multidimensional sobre los géneros porque comprenden cualidades prototípicas sobre las diferentes dimensiones de los textos y sus variaciones según los distintos géneros (Ciapuscio, 2012).

Para esta autora, los géneros son conjuntos limitados de ejemplares textuales que tienen características específicas en común. Las características están referidas a varios niveles del texto (estructurales, lingüísticos, temáticos, situacionales y funcionales) y se relacionan y condicionan mutuamente; entonces, los recursos modales son elegidos según las funciones textuales. Pueden ser considerados como totalidades características o complejos de rasgos que evidencian los contenidos y las estructuras lingüísticas. Los textos concretos o ejemplares textuales, cuando están constituidos de manera prototípica, son buenos representantes del género porque realizan los rasgos genéricos y, en estas condiciones, resultan recursos comunicativos eficaces y efectivos (Ciapuscio, 2012).

Desde la perspectiva de John Swales (2009), los géneros no son recursos comunicativos aislados, sino que forman complejas redes de varios tipos en los que diversas formas de hablar para escribir y escribir para hablar tiene un rol significativo. Los géneros median entre las situaciones sociales y los textos que responden estratégicamente a esas situaciones. Cuando los textos se encuentran bien construidos no sólo dan cuenta del género, sino que pueden perdurar a través del tiempo y atravesar los espacios geográficos.

En la misma dirección, Vijay Bathia (2004) se pregunta por qué el uso del lenguaje toma la forma que toma. La respuesta a este interrogante yace en el hecho de que los géneros hacen referencia al uso del lenguaje en un escenario comunicativo

convencionalizado para expresar un grupo de metas comunicativas de una disciplina o institución social, lo cual lleva a la construcción de formas estructurales estables por la imposición de límites en el uso de los recursos discursivos y léxico-gramaticales. Remarca las convenciones, la disciplinariedad, las formas lingüísticas y discursivas, y la relación entre conceptos. Considera a los discursos como géneros, lo cual implica ir más allá del texto para considerar cómo el texto es construido e interpretado y usado en contextos institucionales y profesionales para alcanzar roles disciplinares específicos (Bathia, 2004).

Con base en los enfoques de Swales (2009) y Bathia (2004), Parodi (2008, 2015) define a los géneros como “entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada, por medio de textos concretos que materializan los significados en elaboración” (Parodi, 2015, p. 37). Entiende que la dimensión lingüística juega un importante papel porque funciona como una bisagra o punto de unión entre los planos cognitivo y social. Los significados que están siendo construidos se transmiten a través de enunciados particulares en los que los rasgos lingüísticos se ordenan de una manera particular en las instancias textuales en las que estas instancias discursivas –o géneros- se concretan (Parodi, 2015).

Los géneros surgen en situaciones sociales específicas y poseen cierta estabilidad por su naturaleza cognitiva, que los hace anclar en la memoria de los hablantes-oyentes y lectores-escritores. Los formatos discursivos son construidos contextualmente, es decir, en relación con otros, y son almacenados a la manera de formatos discursivos que se activan y reelaboran cuando se busca concretar determinados objetivos o propósitos comunicativos en situaciones sociales definidas (Parodi, 2015).

Parodi (2015) entiende que, cuando del discurso académico se trata, el estudio de un corpus de textos –vistos estos como instancias de interacción social-, posibilita al menos identificar los rasgos léxico-gramaticales, entrever la organización retórico-funcional y construir un patrón de la cartografía o patrón organizacional de un género específico. La dimensión lingüística de los géneros puede reconocerse como un patrón organizacional y es un componente descriptivo central cuando se piensa en la alfabetización disciplinar académica (Parodi, 2015).

En relación con el discurso académico universitario los géneros presentan gran diversidad, siendo que algunos son creados en el ámbito universitario y otros se importan

desde el campo científico o profesional (Parodi, 2008; Bolívar y Parodi, 2015; Parodi, 2015). Además, se identifican géneros con patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ej. manuales, guías didácticas), prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ej. textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ej. reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Parodi, 2015; Parodi, 2008; Jarpa, 2015).

Al respecto, Padilla (1999) se plantea una serie de interrogantes: ¿qué es un texto? y ¿cuántos tipos de texto existen? Este último tema resulta sumamente complejo y esto puede verse, por ejemplo, en el área de la Lingüística del texto, en la que se ha esgrimido diversas clasificaciones según diferentes criterios (Padilla, 1999). Aunque algunos estudiosos se han propuesto diferenciar entre clases y tipos textuales (Heinemann y Viehweger, 1991)⁸, otros, han optado por cuestionar esta distinción de términos. Así, Padilla (1999) retoma los interrogantes de Ciapuscio (1994) ¿las tipologías son un reflejo del saber acerca de los textos de una comunidad?, o ¿las tipologías son construcciones teóricas de los lingüistas que se establecen de forma independiente al saber textual de una comunidad? En la misma dirección Gülich (1986) reflexiona hasta qué punto las tipologías son importantes para los hablantes en sus interacciones reales y opta por centrarse en las clases textuales porque estima que son construidas por los hablantes en sus interacciones comunicativas. Los criterios que tienen los hablantes para distinguir clases textuales no son homogéneos y las clasificaciones se hacen en función de las situaciones en las que se vuelven importantes y se explicitan cuando sus normas son transgredidas o se vuelven problemáticas. Así, quienes participan en la comunicación categorizan las expresiones lingüísticas en clases textuales o desviaciones de dichas clases. Las clases textuales son marcos que orientan y que surgen de un proceso de negociación y son modificables.

Es así que podemos ver que algunos autores prefieren hablar de géneros discursivos y otros de clases textuales. En relación con esta última concepción se encuentran aquellos planteos sobre las funciones y niveles característicos de los textos, cuestión que se desarrolla en el apartado siguiente.

⁸ Por ejemplo, para Heinemann y Viehweger (1991) las clases textuales aluden a las clasificaciones basadas en la experiencia que hacen los miembros de una comunidad al interactuar cotidianamente con textos de uso corriente, por ejemplo, cartas, chistes, propagandas mensajes de texto, etc.; los tipos textuales, hacen referencia a una categoría relacionada con una teoría para la clasificación científica de los textos y, es en el marco de los tipos textuales, que se incluyen las tipologías.

II.3.2) Funciones de los textos y niveles

En las décadas de 1980 y 1990 surgen formas de clasificación textual más flexibles que contemplan más aspectos dada la complejidad de los objetos a clasificar y ciertas limitaciones en cuanto a la presencia de niveles en las anteriores categorizaciones (Padilla, 1999). En este sentido, la propuesta de Brinker (1988) tiene en cuenta diversos niveles y su definición de clase textual permite apreciar algunas cuestiones que ya hemos tratado en el apartado anterior: son esquemas de acciones lingüísticas a las que describe como complejas, validadas y convencionalizadas. El desarrollo de estos esquemas se da en el marco de comunidades lingüísticas por lo que pasan a formar parte del saber cotidiano de los hablantes. Implican conexiones entre rasgos contextuales (o situacionales), funcionales-comunicativos y estructurales (gramaticales y temáticos). Tienen dos facetas características, por un lado, la normativa y, por el otro, la facilitadora de la comunicación –al dar a los participantes de la comunicación orientaciones estables para recibir y producir textos-.

Un aspecto central de esta propuesta es el de la función textual que es el propósito comunicativo de quien produce el texto y se expresa a través de recursos o indicadores (lingüísticos o inherentes al texto y contextuales), cuya validez ha sido convencionalizada. La función textual constituye las instrucciones sobre cómo entender el texto y en sí es un criterio vertebrador del cual se desprenden los criterios contextuales (la forma comunicativa o canal textual, el ámbito de acción) y los criterios estructurales o tipos de estructuración (descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo).

Otra clasificación es la que proponen Heinemann y Viehweger (1991) en la cual aúnan aspectos textuales, pragmáticos y cognitivos. El texto es visto como la resultante de una serie de procesos mentales o psíquicos que activan y estructuran distintos sistemas de conocimiento (enciclopédico, lingüístico, interaccional y esquemas textuales globales). Teniendo en cuenta el nivel de conocimiento sobre los esquemas textuales, su tipología incluye diversos niveles: tipos de función (expresar, contactar, informar, comandar), tipos de situación (tipo de marco interaccional, tipo de organización social o marco institucional, cantidad de participantes, asimetría o simetría de los roles sociales de quienes interactúan, situación contextual –lugar y tiempo-), tipos de procedimiento (procesos de desarrollo textual –qué información incluye-, pasos estratégicos –cómo transmitir-, procedimientos tácticos puntuales), tipos de estructuración textual o arquitectura del texto (división en

partes, ubicación del núcleo central, secuencias, conexiones –aditivas, cronológicas, evaluativas, implicativas), y modelos prototípicos de formulación (restricciones de formulación según las clases textuales, lexemas específicos según las clases textuales, expresiones estereotipadas).

Por su parte, Padilla, Douglas y López (2007 y 2011) han indicado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos. A este respecto, cabe retomar los aportes de Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) quienes entienden a la exposición y a la argumentación como dos polos de un continuum. Los géneros expositivo y argumentativo desarrollan un razonamiento sobre un tema, la solución de un problema o la fundamentación de una opinión. En este punto, proponen que los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. Además, los géneros discursivos se reconocen por su relación con determinadas prácticas sociales, su carácter oral o escrito, su formato o su "paratexto", y por el predominio que en cada uno de ellos tiene una u otra secuencia. Las mencionadas autoras han caracterizado a los polos expositivo-explicativo y argumentativo. En el caso del primero, se centra en un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y tendiendo a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad. Asimismo, en los textos expositivos se apela a citas de autoridad. En el caso del segundo, se busca persuadir y el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas; por ello en este discurso aparecen múltiples voces.

En relación con lo anterior y en la misma línea que Arnoux y cols. (2002), resultan significativos los desarrollos de Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) sobre la existencia de textos predominantemente expositivos o argumentativos. Han señalado que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente y, además, han propuesto una serie de niveles para su análisis, que pueden ser útiles para distinguir si se trata de textos predominantemente expositivos o argumentativos.

Sobre el discurso expositivo, el nivel pragmático de este tipo discursivo, está referido a la intencionalidad (que apunta a hacer comprender un tema) y el contexto de producción (dado por los ámbitos de divulgación del conocimiento científico); el nivel global, a la estructura o modo de organización del discurso expositivo (descripción,

seriación, organización causal, problema/solución, comparación); y el nivel local, a las estrategias discursivas -formas de impersonalidad (uso del se impersonal, del se pasivo y de la voz pasiva), omisión de las formas de modalización, uso de tiempos verbales del indicativo-.

Acerca del discurso argumentativo, el nivel pragmático implica también, la intencionalidad y el contexto de producción, es decir, la forma en que se despliega la intención argumentativa para incidir en la forma de pensar y/o actuar del destinatario (estrategia justificativa, estrategia polémica, estrategia deliberativa); el nivel global, las categorías estructurales (tesis y conclusión, premisas y argumentos –mediante ejemplos, analogías, de autoridad, causales-) y las estructuras alternativas de la argumentación para las diferentes estrategias argumentativas, y el nivel local del discurso argumentativo, las modalidades discursivas (modalidades de enunciación asertiva e interrogativa; modalidades del enunciado lógicas o intelectuales, apreciativas, valorativas, desiderativas, de necesidad; enunciados polifónicos como negaciones polémicas, estructuras adversativas y estructuras concesivas) (Padilla, Douglas y Lopez, 2007, 2011).

Otro aporte para tener en cuenta es el que realizan Kaufman y Rodríguez (1993), quienes han propuesto clasificar los textos según su función predominante y trama. En este caso, resulta de interés retomar el tipo de trama textual, ya que en algunos puntos presenta similitudes con lo señalado por Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) y por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) y, en otros, apreciamos aspectos no explicitados por las antes mencionadas autoras. Hay cuatro tipo de tramas: la trama descriptiva -presenta caracterizaciones de personas, objetos, escenarios o procesos a través de sus rasgos o características distintivas-; la trama argumentativa -con base en un tema o una hipótesis, se organiza una serie de explicaciones, ejemplificaciones y confrontaciones de ideas, para llegar a una conclusión-; la trama narrativa -presenta hechos organizados en un eje temporal, personajes que realizan acciones y relaciones de tipo causa-efecto-, y la trama dialogal (o conversacional) -se basa en un intercambio lingüístico entre dos o más participantes de una situación comunicativa- (Kaufman, 1994; Kaufman y Rodriguez, 1993).

Finalmente, retomamos las reflexiones de Carlino (2001, 2004, 2005) y de Araujo y Gomes Bezerra (2013) quienes han propuesto que los docentes debieran considerar enseñar

a los estudiantes a leer los textos académicos disciplinares ya que esto permitiría a los nóveles lectores poder incluirse en la comunidad lectora académica y disciplinar. Desde esta perspectiva, se ha criticado aquellas prácticas institucionales que consisten en relegar la enseñanza de la lectura académica a instancias de carácter remedial que se centran en la transmisión de destrezas lectoras de manera descontextualizada -es decir, desarticuladas de las asignaturas y disciplinas que se enseñan en los centros académicos- y que buscan paliar lo que los estudiantes no hubieran aprendido en el secundario en relación con la lectura (Carlino, 2001).

En suma, sea que hablemos de géneros o de clases textuales hay una serie de aspectos que queremos remarcar. El hecho de que los géneros textuales son creaciones sociales implica la participación o la realización de actividades en el marco de comunidades. Como marcos para la acción social y medios o recursos de comunicación comprenden agrupaciones de textos, conjuntos limitados de ejemplares textuales o formas estructurales estables, que tienen metas específicas, ciertas regularidades y pasos o estructura o cualidades prototípicas y una función textual consensuada en la comunidad o contexto. Son un escenario convencionalizado para la construcción, uso, interpretación de textos y conllevan la construcción de roles y formas de pensamiento y comunicación. Las clases textuales hacen referencia a las múltiples formas en que pueden categorizarse las interacciones lingüísticas y los marcos que las orientan. Al igual que los géneros, pueden ser entendidas como esquemas de acción lingüística en el marco de una comunidad que poseen una faceta normativa y una facilitadora, ya que son saberes cotidianos en torno a la comunicación. Lo que nos interesa sobre la noción de clases o esquemas textual es que los mismos se organizan o estructuran de manera diferente según sus funciones y situaciones o contextos, y es, en torno a esta forma de organización, que se puede hablar de predominio de exposición, argumentación, descripción, etc.

II.4) CUARTA PARTE

PRÁCTICAS LECTORAS EN EL AULA

En esta parte del marco teórico nos proponemos realizar una revisión de aquellas conceptualizaciones que nos pueden ser útiles para comprender y analizar las prácticas

lectoras áulicas. Creemos necesario señalar que las conceptualizaciones a las que haremos referencia han sido realizadas desde diferentes enfoques teóricos y que algunos de estos aportes se centran específicamente en un nivel educativo y otros resultan más generales (Cartolari y Carlino, 2009; Carretero, 2009; Dysthe, 1996; Perrenoud, 1996; Postic, 2000; Tusón Valls, 2002; Unamuno, 1998). En primer lugar, caracterizamos las prácticas lectoras áulicas desde la perspectiva de la monologicidad y de la dialogicidad. De manera complementaria, y en segundo lugar, hacemos referencia a una propuesta de categorización de las interacciones áulicas que aúna contribuciones de la Psicología Cognitiva. En tercer lugar, retomamos algunos aportes en torno a las relaciones áulicas desde el enfoque psicosociológico en educación.

Aunque nuestro estudio versa sobre las perspectivas y prácticas acerca de la lectura, vamos considerar aquellos desarrollos conceptuales que hacen referencia a las modalidades de inclusión de las prácticas de escritura en contextos áulicos por dos razones: en primer lugar, porque desde la teoría se ha planteado una relación entre ambos procesos (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Carlino, 2003b; Lillis y Scott, 2007) y, en segundo lugar, porque algunas conceptualizaciones pueden hacerse extensivas a las prácticas lectoras.

II.4.1) Monologicidad y dialogicidad de las prácticas de lectura y de escritura

A partir de la década de 1990 y en adelante, el cómo se gestionan las prácticas de lectura y escritura en el marco de las interacciones en el aula comienza a ser un tema de relevancia. Entre las contribuciones más significativas podemos señalar las de Olson (1997) y Wells (1990) quienes remarcan la relación entre lectura, escritura y el diálogo en la construcción de conocimientos. Por ejemplo, Wells (1987) propone una serie de formas de organización de las prácticas de lectura y escritura en diferentes contextos (la performativa, la informativa, la funcional y la epistémica), de las cuales resulta de particular interés la epistémica. También analiza cómo la lectura, la escritura, el discurso oral y los contextos en qué se despliegan, pueden resultar dialógicos y/o monológicos (Wells, 2006). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura permiten la construcción de conocimientos y el enriquecimiento cognitivo de los sujetos, cuando se realizan en función de propósitos, considerando y dialogando sobre las múltiples interpretaciones de quienes participan en las

prácticas, teniendo en cuenta que los significados construidos no resultan inmutables sino modificables y reflexionando y evaluando lo leído/escrito o lo que se leerá/escribirá (Wells, 1990).

Asimismo, en relación con la propuesta de Olson (1997) y Wells (1990) antes citada, Olga Dysthe (1996) estudia en diferentes niveles educativos la vinculación entre la lectura, la escritura y las interacciones entre docentes y estudiantes (Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westheim, 2006; Dysthe, 2011). Esta autora entiende que las aulas en cualquier nivel del sistema educativo y, especialmente en el nivel superior universitario, constituyen contextos en los que confluyen múltiples voces (Dysthe, 2012). Con base en los planteos de Bakhtin (1981) señala que la dialogicidad es parte de la ontología humana y es una dimensión del lenguaje y de las comunicaciones. Opone esta multivocalidad del diálogo o dialogicidad a la monologicidad, que tiende a reducir el diálogo a la palabra autorizada. La palabra autorizada demanda ser aceptada como verdadera e incorporada, persuade internamente y su rasgo de autoridad ya está fusionado a ella –con lo cual compele a una lealtad incondicional -. Es el mismo Bakhtin (1981) quien reconoce que en la educación tradicional predomina la monologicidad y señala al discurso pedagógico como un ejemplo de la palabra autorizada, entendiendo por ello, aquel discurso en el que no hay lugar para las dudas y los cuestionamientos. En contraposición, propone también la existencia de discursos que se basan en la confrontación de diferentes voces e ideas que se ponen a prueba en el diálogo.

La multivocalidad se relaciona con la tensión entre voces que concuerdan y no concuerdan y entre una comprensión activa del discurso. Esta comprensión activa, implica la confrontación con diferentes puntos de vista o “voces alienígenas” –como las denomina la autora- y sistemas conceptuales que llevan a nuevos elementos en la comprensión. Una comprensión activa se basa en el establecimiento de una serie de complejas interrelaciones en las que hay consonancias y disonancias entre la palabra en consideración que es enriquecida con nuevos elementos. Entonces, diversos lenguajes interactúan entre sí y se introducen así nuevos elementos en el discurso. El hablante se esfuerza por obtener una lectura de su propia palabra y del sistema conceptual que determina esta palabra, y el comprendedor desde su sistema conceptual, recibe esta palabra y la hace entrar en una relación dialógica con algunos aspectos de este sistema. La comprensión tiene sus pilares

en el ida y vuelta y en la continua reverberancia, en la que entran en juego tanto los sistemas conceptuales de comprensión de quien emite el discurso como del que lo comprende (Dysthe, 2012).

Aunque un aula con estudiantes siempre es potencialmente multivocal porque consiste en personas con diferentes bagajes y puntos de vista, es el docente quien debe diseñar y planificar para la multivocalidad. La multivocalidad tiene una dualidad que caracteriza al diálogo, ya que es simultáneamente un hecho de la vida y una meta a la cual llegar (Dysthe, 2012). La multivocalidad se relaciona con el término polifonía proveniente del campo de la música, en el cual una composición homofónica tiene un carácter jerárquico –con una voz melódica general y en la que las otras voces son subordinadas-, en contraposición a la polifonía en las que múltiples sonidos y melodías se conjugan de manera estratégicas y en forma más o menos simultánea, para dar lugar a un todo armónico.

Es en este mismo sentido que Bakhtin (1981) diferencia entre textos monológicos – en los cuales se presentan o exponen cuestiones dadas y poco cuestionables- y dialógicos – en los cuales la confluencia de múltiples voces invita a la reflexión-. Esta distinción puede relacionarse con la planteada en la *Tercera Parte del Marco Teórico* – en la cual se distingue entre textos expositivos – que parten de un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y marcando distancia y objetividad- y argumentativos – que buscan persuadir confrontando múltiples voces- (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011).

Teniendo en cuenta estos aportes, Dysthe (1996) propone dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas. Las primeras –las formas monológicas-, se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por éste. Este tipo de interacciones comunicacionales al estar determinadas o autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado. En algunos casos inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas.

Las segundas –las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se

encuentran predefinidas. Además, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirve para potenciar los aprendizajes de dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Dysthe, 1996).

Desde la propuesta de Dysthe (2012) vemos que hay dos grandes maneras de conectar a los estudiantes con las voces de los textos que leen y que escriben y que estas pueden y deben desplegarse en las prácticas áulicas. En este sentido, y en consonancia con los planteos esgrimidos desde los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica*, considera que la enseñanza de la lectura y de la escritura es una tarea que la universidad debe abordar.

Si bien las conceptualizaciones vertidas en este apartado resultan centrales para nuestro tema de investigación, hemos estimado necesario contar con algunas formas de categorización que permitan comprender cómo se gestionan las interacciones áulicas, lo cual se aborda en el apartado que sigue.

II.4.2) Interacciones en el aula: unidades y dimensiones de análisis

Cuando se analizan las interacciones entre los docentes y los alumnos en el aula, hay una serie de herramientas de análisis y formas de categorización de dichas interacciones que pueden hacerlas más inteligibles (Sanchez Miguel y cols., 2008), por ejemplo, identificar y describir las unidades y dimensiones de análisis.

En cuanto a las *unidades de análisis*, de menor a mayor amplitud pueden identificarse los ciclos, los episodios, las actividades típicas de aula (de aquí en más ATA), las sesiones y las unidades curriculares. Como *dimensiones o focos de análisis*, se encuentran los *contenidos elaborados* (el *qué*), los *patrones del discurso y estructuras de participación* que regulan la actividad social y mental de alumnos y profesores (el *cómo*) y el *nivel de autonomía* asumida por los alumnos (el *quién*). Las mencionadas herramientas analíticas buscan hacer más comprensible el flujo ininterrumpido de acciones, palabras y gestos que suceden en el aula, segmentándolo para identificar regularidades y qué es lo relevante (Sanchez Miguel y cols., 2008). Esta propuesta analítica resulta exhaustiva y compleja, a la vez que aúna los aportes de diferentes autores en torno a la temática. En función de nuestro tema de investigación, nos centraremos en las dimensiones de análisis

ya que las mismas son las que nos permitirán apreciar la monologicidad o dialogicidad de las prácticas lectoras.

II.4.2.1) Las unidades de análisis

Con base en la propuesta de Lemke (1990), puede entenderse la *unidad curricular* como la más amplia de las unidades de análisis, dentro de la cual pueden hallarse *sesiones o lecciones* que suelen encontrarse delimitadas temporalmente por un horario dispuesto en la institución. Estas sesiones, se componen de las ATA (actividades típicas de aula), que a su vez, pueden integrar *episodios* independientes o conjuntos de acciones que poseen un objetivo reconocido por los que participan. Los episodios están conformados por *ciclos* que contienen *turnos* y cada uno de estos últimos puede ser visto como una unidad de análisis. Además, al interior de los *turnos* pueden identificarse las ayudas y las contribuciones al desarrollo de la tarea (Lemke, 1990). Un sistema de análisis puede segmentar su corpus de forma rigurosa respecto de una o más unidades de análisis, y no tanto respecto de otras (Sánchez Miguel y cols. 2008). En función de esta aclaración, es que nosotros pondremos en foco en los turnos ya que, en articulación con la dimensión del “cómo” se organizan las interacciones en el aula –cuestión que desarrollaremos en el sub-apartado que sigue-. Creemos nos permitirá visualizar con mayor claridad en nuestro corpus la monologicidad y/o dialogicidad de las prácticas lectoras.

II.4.2.2) Las dimensiones de análisis

Una primera cuestión para tener en cuenta respecto de la temática que presentamos en este sub-apartado, es desde qué perspectiva teórica se pueden abordar o resulta conveniente abordar las *dimensiones o focos de análisis* (Sánchez Miguel, 2008). El criterio puede asentarse en la cantidad y calidad de las producciones científicas en torno a la temática (Baquero, Camilloni, Carretero, Castorina, Lezi y Litwin, 2001; Baquero y Limon Luque, 2001) y, entonces, el *qué* se aborda desde una perspectiva cognitiva, el *cómo* desde una sociocultural y el *quién*, desde las dos anteriores. Además, en función de lo que se pretenda hacer es necesario sopesar si conviene usar un modelo más genérico o uno más específico (Sánchez Miguel et. al. 2008). En nuestra investigación, apelaremos a un modelo más genérico, en tanto nuestro interés se centra en *cómo* se incluyen las prácticas lectoras en las interacciones áulicas.

Al abordar el “*qué*” o el contenido desarrollado (Lemke, 1990), puede apelarse a modelos sobre la tarea que dan cuenta de las representaciones y procesos, un marco más amplio como el constructivista y socio-cultural (Coll, Palacios y Marchesi, 1995; Cubero, Cubero, Santamaria, Saavedra y Yosseff, 2007) o un marco más específico que acentúa la conformación de habilidades y que detalla qué hace la gente, por ejemplo, para leer y comprender un texto, resolver problemas, considerando los procesos básicos como memoria y atención (Patrick y Middleton, 2002)

Al centrarse en el “*cómo se organiza la interacción*”, que es uno de los puntos de nuestro interés, el modelo socio-cultural se presenta como una buena opción porque muestra de qué manera los elementos del contexto en el que se sitúa la actividad de los alumnos, forman parte de la actividad en sí misma (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). Entonces, por ejemplo, en una secuencia que es iniciada por el docente, en la que luego el alumno responde y es evaluado por el docente (patrón IRE), se ve cómo un alumno puede hablar si antes hubo una intervención del docente habilitando esto. El IRE regula la actividad mental de los alumnos porque parte de supuestos sobre lo que es aprender (memorizar una respuesta en particular, recordar tomando como punto de apoyo la pregunta que hace el profesor), participar (acertar con la respuesta) y conocer. Al igual, una secuencia iniciada por el docente, en la que el alumno responde y hay un feedback docente (patrón IRF), da cuenta de que el conocimiento resulta de una sucesión de intentos y esto implica, por un lado, que aunque una idea se exponga de diferentes formas, finalmente se encuentre un modo canónico afín a la autoridad docente o de un libro y, por la otra, que la interpretación final resulte de las diferentes opiniones de las partes que se hacen según principios externos sobre lo que es o no apropiado. En la IRE, ante la pregunta del profesor, el estudiante puede dar sólo una respuesta, y en la IRF, en cambio, los estudiantes pueden ensayar varias respuestas y también, iniciar, responder y co-evaluar el producto de las interacciones.

Si vemos el *cómo* se organizan la interacción desde el prisma de la teoría socio-cultural, los patrones discursivos (IRE e IRF) se transforman en estructuras de participación (Cazden y Beck, 2003) que son mediaciones que organizan la actividad mental y social de quienes participan en las mismas. Como ya lo hemos mencionado el “*cómo*” es un aspecto que resulta de central interés en nuestra investigación, por lo cual en el apartado II.4.2.3)

“La estructura de las lecciones: secuencias de interacción, y aspectos lingüísticos y pragmáticos del discurso”, ahondaremos en el desarrollo de algunas cuestiones fundamentales sobre esto.

La dimensión “*quién*”, hace necesario tener en cuenta la relación entre los procesos mentales de los implicados y el tipo de ayuda. Por ello, los modelos cognitivos son los que posibilitan comprender qué procesos mentales entran en acción según la ayuda recibida y, un enfoque socio-cultural, permite comprender el espacio que dejan a los estudiantes las ayudas recibidas (Coll et. al, 1995; Polman, 2004; Sanchez Miguel y cols. 2008; Tabak y Baumgartner, 2004).

II.4.2.3) La estructura de las lecciones: secuencias de interacción, aspectos lingüísticos y pragmáticos del discurso

Tal como fuera anticipado, hemos creído necesario ampliar la propuesta de sobre *cómo* abordar las interacciones y la participación en el aula, en tanto la misma nos permite identificar estructuras estables a nivel discursivo. En este sentido, retomamos aquí los aportes de Courtney Cazden (1991), quien siguiendo a Hugh Mehan (1979a y b), analiza la estructura de las lecciones en contextos de escolaridad primaria, la relevancia de los aspectos lingüísticos y no lingüísticos en el desarrollo de las mismas, las posibilidades de incluir modificaciones o improvisaciones en las estructuras de las lecciones y las competencias comunicacionales necesarias para interactuar (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979a y b). Aunque se centran en población infantil escolarizada, pensamos que sus contribuciones resultan significativas para nuestro trabajo de investigación por lo que haremos referencia a los mismos.

En las lecciones puede identificarse dos clases de estructuras o secuencias tripartitas básicas. A las primeras, las llaman IRE -Iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación- y a las segundas, IRF - Iniciación del maestro, respuesta del niño y feedback-.

II.4.2.3.1) Secuencias IRE

En las secuencias IRE: a) el docente inicia una conversación al invitar a un alumno a hablar, b) el alumno seleccionado responde a lo solicitado por el docente, c) el docente comenta la respuesta del alumno antes de repreguntar al mismo alumno o seleccionar a

otro. Además, señala que el docente realiza un doble movimiento: controla el desarrollo de un tema decidiendo lo que es necesario destacar e indica quiénes participarán en turnos (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979).

Una misma lección puede incluir más de una secuencia IRE y conjuntos temáticamente relacionados (de aquí en más CTR) que resultan de la combinación de secuencias básicas IRE y secuencias condicionales u opcionales –que son aquellas en las que las respuestas incluyen aspectos que van más allá de lo solicitado estrictamente por el docente-. Los CTR son estructuras intermedias entre las secuencias IRE y la lección global, que surgen de la apreciación de que algunas secuencias pueden no incluir el componente evaluativo, es decir, son secuencias IR. Entonces, las secuencias básicas y condicionales pueden ordenarse en series y ser evaluadas al final de la misma, pero no en cada uno de los tramos intermedios (después de la respuesta de cada alumno) (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979a y b).

Cazden (1991) reconoce tanto los *aspectos verbales* como los *no verbales* de las interacciones. Señala que el comienzo de cada serie y de cada secuencia IRE puede estar marcado por una combinación de comportamientos verbales y no verbales, paralingüísticos o quinésicos. Por ejemplo, quinésicamente el docente puede marcar el comienzo de un CTR orientando su cuerpo hacia el material instruccional a usar y verbalmente, con palabras como “bien” y variando el tono de voz y el ritmo. Los finales, también se marcan, verbalmente, por vocablos como “muy bien” o “eso está bien” y/o repitiendo la respuesta correcta y, no verbalmente, la repetición de la respuesta correcta suele hacerse ralentizando el ritmo de la voz y variando el tono, y realizando movimiento con las manos (Cazden, 1991).

Dos características del discurso son remarcadas por la autora: la ausencia de correspondencia bi-unívoca entre forma sintáctica y función interaccional y la expresión de un significado social al elegir cualquier alternativa formal concreta (Cazden, 1991). Por ejemplo, retomando los aportes de Sinclair y Coulthard (1975), Cazden (1991) propone la existencia de directrices indirectas, en las que una oración interrogativa del docente como “¿puedes señalar X cuestión?”, es interpretada por el alumno como una orden y no como una pregunta que admite dos clases de respuestas verbales –la afirmativa o la negativa-. Esto es así porque quienes participan en una clase llegan a apropiarse de una serie de reglas

formales e informales y no es necesario invocarlas para interpretar de forma correcta una expresión (Cazden, 1991; Sinclair y Coulthard, 1975). Otro tipo de indicaciones verbales indirectas como “no te oigo bien”, cuando a pesar de que el docente ha señalado un turno, se superponen dos alumnos al hablar, actúan como solicitud de repetición y como sanción negativa hacia quien ha intervenido sin solicitud (Cazden, 1991; Sinclair y Coulthard, 1975).

Cazden (1991) indica que las secuencias IRE admiten *improvisaciones*. Si bien existen ciertos modelos que se repiten o estructuras que poseen reglas que los participantes del hecho educativo parecen seguir tácitamente, éstos admiten modificaciones. Para Griffin y Mehan (1981), el discurso escolar se compone tanto de convenciones como de improvisaciones que se basan en modelos básicos de interacción. Sin embargo, Mehan (1979b) advierte que en la escuela participan actores y que uno de ellos, el maestro, sabe cómo deben desarrollarse las actividades por lo que, la capacidad de adaptar los esquemas tácitamente conocidos a las variaciones que se dan momento a momento debe valorarse positivamente. Ante los cambios, el educador puede llegar a sentirse menos seguro de sus copartícipes –los alumnos- y del modo en que debe desarrollar la lección, pero su capacidad de improvisar le permitirá adaptarse, en cierto modo, a las complejas situaciones áulicas (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979).

Además, la propuesta de Cazden (1991) toma en consideración las *competencias comunicativas*, que hacen referencia a los aspectos lingüísticos y no lingüísticos en tanto saberes que docentes y alumnos suponen o demandan para poder interactuar de manera eficaz en el marco de las lecciones (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003).

Al decir de Cazden (1991, p. 56) “lo que un miembro de la sociedad sabe al saber cómo participar...es por tanto, una demanda o hipótesis acerca de la capacidad de comunicación tanto del profesor como del alumno”. Sin embargo, la autora advierte sobre una asimetría, porque mientras la estructura de la lección existe para el docente como un esquema en su estructura cognitiva que actualiza en las situaciones áulicas de lección, para los alumnos, la evolución de su competencia comunicativa es gradual. Es decir que los estudiantes aprenden a comunicarse dentro de la estructura de la clase, y al hacerlo, cumplen los fines de la maestra y, a veces, con sus propios fines (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003).

En relación con esto último, Mehan (1979) señaló, por ejemplo, que los niños aprendían que las iniciativas de los alumnos eran sancionadas negativamente por la maestra cuando interrumpían o se desviaban de la temática abordada en la lección y eran incorporadas al contenido de la lección las que se producían dentro de los límites de un CTR. Los alumnos también aprendieron que las señales verbales y quinésicas que dan inicio o finalización a un CTR eran señales que se insertan en la estructura de la clase, donde sus iniciativas para tomar la palabra resultan más adecuadas.

Cazden (1991), valora las acciones no verbales en la comunicación en el aula, especialmente, en el caso de las aulas abarrotadas de alumnos, en las que el uso del canal verbal de comunicación puede verse dificultado y el canal no verbal puede llegar a atender en parte las necesidades de la clase. Esto resulta significativo en el marco de nuestra investigación como principio teórico para analizar el material recogido de nuestro contexto de trabajo ya que las aulas universitarias suelen albergar gran cantidad de estudiantes.

II.4.2.3.2) Secuencias IRF

Además, hay patrones más flexibles, como los de Interrogación- respuesta y feedback (de aquí en más IRF) (Wells, 1993 y 2001) en los que se espera que el alumno pueda elaborar una respuesta y no se limite sólo a recordarla, aunque es el docente quien formula las preguntas y evalúa las respuestas. Es Wells (1993) quien propone hablar de Feedback antes que de Evaluación como un nivel de la secuencia tripartita que estamos describiendo. A su entender, el término feedback se ajusta más porque abarca las diferentes posibilidades de las funciones docentes y los aportes sobre el tema. Este autor también discute contra las críticas comunes a la estructura triádica de las lecciones tradicionales e invita a analizar nuevamente las preguntas docentes, en las que el propósito no es evaluar los conocimientos de los estudiantes, sino hacer que la información importante llegue al espacio de lo público. Además, analiza herramientas y aspectos de una disciplina particular (lecciones de ciencia).

Hay una serie de herramientas que pueden tomarse como ejes de análisis del discurso en el aula: el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, las preguntas del docente, el feedback del docente, los pasos secuencias y las rutinas del aula.

La primera herramienta, el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, hace referencia a que en las aulas tradicionales hay una asimetría en cuanto a los derechos de los

docentes y de los alumnos para hablar, siendo que el derecho a hablar a cualquiera en cualquier momento resulta inherente al rol docente, los estudiantes deben obtener el derecho a hablar. Esto último puede conseguirse cuando el docente nombra a un alumno, o el alumno se auto-selecciona para hablar. La voluntad de los estudiantes para hablar puede verse afectada según la forma en que se organiza el discurso áulico, sea que predominen las interrupciones entre los estudiantes o los solapamientos cooperativos en los que unos apoyan los puntos de vista de otros. Esta forma de organización discursiva no se reduce a los turnos de habla sino también a qué temas son señalados como relevantes por el docente y poseen mayor relevancia (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984).

En las aulas no tradicionales los docentes dan importancia a cómo los estudiantes escuchan y eligen las contribuciones de sus pares. Algunos estudiosos (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996) hallaron una estrategia llamada *repetición* (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), que los estudiantes emplean para incorporar las contribuciones de los alumnos en el discurso subsecuente renombrando o remencionando la contribución. A veces el docente *reformula* lo declarado por un estudiante en el proceso de renombrar para conseguir mayor claridad, un registro más especializado o una conceptualización más profunda. Además, el docente puede invitar a los estudiantes a que *evalúen* si lo que dice el docente es correcto o no y puede contratar dichos de los estudiantes que resulten divergentes para animarlos a debatir (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Con respecto a la segunda herramienta, las preguntas del docente, han sido clasificadas en abiertas –preguntas en las que el docente no busca una respuesta en particular- y cerradas. Un ejemplo de preguntas abiertas son las preguntas metacognitivas (por ejemplo, ¿qué querés decir?, ¿Por qué decís eso?), que dirigen la atención de los aprendientes hacia sus propios pensamientos y conocimientos. Sin embargo, se reconocen también preguntas que en su forma parecen ser abiertas pero que en su función terminan siendo cerradas, ya que al avanzar el discurso puede notarse que el docente busca una respuesta en particular (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003). Por ello, es necesario tener en cuenta qué es lo que se viene diciendo y qué es lo que se dice luego de una pregunta.

La tercera herramienta, el feedback docente, puede realizarse de diferentes formas. La *repetición* es una forma de feedback a las declaraciones de los estudiantes. Además, pueden identificarse feedback *evaluativos negativos y positivos*; feedback *descriptivos* centrados en los logros y en las mejoras (Cazden y Beck, 2003). En el marco de los evaluativos, los juicios se hacen según normas explícitas e implícitas, y en contraste, en los descriptivos, el feedback se relaciona de manera más clara con las competencias actuales del estudiante. Mientras que el feedback evaluativo involucra las dimensiones cognitivas y afectivas en similar medida (dependiendo de cómo se organice el discurso y la interacción), en el descriptivo, se enfatiza la cognitiva. Aunque estos aportes están referidos a las interacciones en el aula con niños de escolaridad primaria, Cazden y Beck (2003) los consideran relevantes en cuanto aportan herramientas analíticas para abordar el discurso áulico en general.

La cuarta herramienta, los pasos de la secuencia, hace referencia a la relación temporal entre la pregunta del docente y las declaraciones del estudiante y entre estas y el feedback del docente, y resultan un factor importante de variación en el discurso. Uno al referido a el intervalo o tiempo de espera (Rowe, 1986) entre la respuesta del estudiante y el feedback docente, siendo que un tiempo más prolongado puede resultar más beneficioso a nivel cognitivo para los estudiantes. El otro es el que implica intervenciones docentes en las que estos retoman temas ya abordados para corregir errores o despejar confusiones y enseñar nuevas cosas a toda la clase.

La quinta herramienta, las rutinas áulicas, se centra en el hecho de que cuando algunos elementos de las actividades áulicas se vuelven automáticos y rutinarios permiten a los estudiantes liberar su energía mental y focalizarla en los procesos superiores del pensamiento. Si los estudiantes son socializados en un grupo de actividades estructuradas que se vuelven familiares y predecibles, y abiertas a improvisaciones en el momento y al desarrollo a lo largo del tiempo, tanto el docente como los estudiantes pueden prestar mayor atención a los contenidos académicos.

En suma, la secuencia tripartita IRE (Indagación, Respuesta, Evaluación), constituye un patrón sistemático de tres posiciones en el que un profesor pregunta algo que el alumno debe conocer o recordar, o sugiere una acción a llevarse a cabo. Luego, un alumno elegido por el profesor responde o realiza la acción y, el docente evalúa lo

acaecido. En tanto que la secuencia IRF (Indagación, Respuesta, Feedback), constituye un patrón más flexible que la anterior y, que abre la posibilidad a retroalimentaciones que pueden abrir espacios de reflexión conjuntos. Desde esta perspectiva, el discurso del aula puede describirse como convenciones negociadas que pueden incluir improvisaciones espontáneas ajustadas a patrones básicos de interacción (Mehan y Griffin, 1981; Cazden y Beck, 2003).

Tal como veremos en el apartado siguiente - *La relación educativa: aportes de la psicología-*, estos desarrollos resultan consonantes con los realizados desde el enfoque psico-sociológico en educación, ya que muestran cómo las comunicaciones en el aula poseen una estructura en la que entre el docente y el alumno se observa una asimetría a favor del docente. Desde ambas contribuciones la mayor o menor flexibilidad en las formas de interacción y participación en el aula se relaciona con las concepciones o representaciones sobre lo que es enseñar y aprender.

II.4.3) La relación educativa: aportes de la psicología

Desde la década de 1980 y hasta nuestros días desde el enfoque psico-sociológico en educación (Kaplan, 2008; Perrenoud, 1996; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004) se describe cómo la organización de las relaciones en el aula se basa, a grandes rasgos, en el entramado entre las representaciones y los comportamientos de los actores educativos –es decir, de los docentes y de los alumnos-. Estas contribuciones se apoyan en la noción de *Representaciones Sociales (RS)*, las cuales han sido definidas como: imágenes que condensan significados; sistemas de referencia para comprender el entorno y lo novedoso; teorías para explicar los hechos, categorías para clasificar fenómenos, individuos y circunstancias o todo lo antes mencionado a la vez. Se refieren al conocimiento ingenuo o de sentido común que se construye a partir de experiencias, informaciones, y modelos de pensamiento que son recibidos y transmitidos a través de la comunicación. Se trata de un conocimiento práctico, cuya finalidad es posibilitar la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984).

En esta dirección, los desarrollos de Marcel Postic (2000) destacan la relación existente entre las representaciones y las relaciones educativas -las relaciones sociales que se establecen entre docentes y alumnos para el cumplimiento de objetivos educativos en

una institución-. Las representaciones recíprocas que se forman los actores educativos, determinan las modalidades de comunicación, la construcción de normas explícitas e implícitas, las expectativas recíprocas, los estatus asignados y el juego de reforzamientos o sanciones positivas y negativas en las prácticas educativas (Postic, 2000).

En la misma línea, Carina Kaplan (2008) y Emilio Tenti Fanfani (2004) proponen que en la relación docente-alumno, se verifica una asimetría de poderes a favor del enseñante, lo cual incrementa sus posibilidades de incidir en los aprendientes. Las representaciones docentes constituyen elementos que, por un lado, permiten estructurar el entorno físico-social, situarse y orientarse en este y, por el otro, determinan las expectativas, las modalidades de vinculación y la conformación de la autoimagen de los sujetos educativos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004). Así, cuando un niño es “etiquetado” o “rotulado” de un modo, se esperarán o no de él determinadas cosas y esto puede dificultar su acceso a otro estado diferente de aquel en el cual se encuentra (Postic, 2000).

Además, tal como lo indica Philippe Perrenoud (1996), las representaciones que los docentes se forman acerca de sus alumnos determinan las sanciones positivas o negativas hacia las intervenciones espontáneas y solicitadas de determinados aprendientes; las comunicaciones unidireccionales basadas en intervenciones predominantemente cerradas (docente pregunta-alumno responde) o las comunicaciones multidireccionales; la estructuración de normas formales o explícitas y de normas informales o implícitas en las interacciones. En tanto el docente es capaz de anticiparse a la respuesta de sus alumnos, el funcionamiento mismo de la relación puede facilitarle la selección de aquellos que responderán correctamente, permitiéndole así mantener su imagen de “buen enseñante” (Perrenoud, 1996; Postic, 2000).

En este sentido, diversos autores coinciden en considerar que los juicios de excelencia y los de fracaso son representaciones socialmente construidas que se constituyen en “la realidad” para los sujetos educativos, al ser legitimadas por las instituciones educativas (Kaplan, 2008; Perrenoud, 1996; Tenti Fanfani, 2004). Desde esta perspectiva, la excelencia y el fracaso escolar no son características intrínsecas de las conductas humanas, sino que suponen que determinadas conductas se relacionen con una norma y sean clasificadas en función de la misma. Esta relación se produce en la mente de las

personas y depende de su representación de las conductas, de su interpretación de las normas y del marco en el cual se desenvuelven sus interacciones sociales. Cabe considerar también, que las categorizaciones que un docente hace de sus alumnos pueden tener consecuencias en la historia personal del alumno y en sus trayectorias escolares, porque el alumno construye su identidad bajo la mirada del maestro y de los compañeros (Gilly, 2002; Kaplan y Kantarovich, 2005; Postic, 2000).

Como fue indicado con anterioridad, los alumnos se forman una imagen de su docente y del grupo de pares y desean ser reconocidos y aceptados por estos. Postic (2000) plantea que los aprendientes son sensibles a los signos verbales y no verbales transmitidos por el enseñante y por sus pares, a las intervenciones que son ponderadas o rechazadas y a lo que se espera de ellos, lo cual incide en la conformación de la imagen de sí en relación con lo escolar. Cuando un alumno recibe constantes reforzamientos negativos por parte de sus pares y del docente construye una autoimagen desfavorable (Perrenoud, 1996; Postic, 2000; Schlemenson, 1996).

Las representaciones alteran el lugar en el grupo de clase, los trabajos, la confianza asignada y el control que se ejerce sobre el estudiante. Tal como señala Perrenoud (1996), al ingresar en las instituciones educativas se aprende el oficio de ser alumnos: se aprende a anticiparse y responder en función de las expectativas de sus docentes y de sus pares, las diferencias existentes entre pares y que lo propio no es lo único existente. En el aula se esboza una compleja tarea que consiste en confrontar lo propio con lo ajeno, para rediseñar lo propio y bosquejar un proyecto posible que actúe como guía e incentivo para la construcción de conocimientos. Ser marginado o fracasar representa un estigma, ya que el fracaso se transforma en una marca de inadecuación social difícil de superar que afecta negativamente las relaciones educativas y las trayectorias educativas (Perrenoud, 1996; Postic, 2000; Terigi, 2009).

En esta parte del marco teórico hemos abordado cómo se organizan las prácticas lectoras en el aula. Para ello, hemos señalado que las prácticas de enseñanza de la lectura y las interacciones entre los docentes y los alumnos pueden resultar monológicas o dialógicas (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006). Las primeras –las formas monológicas-, implican la primacía del discurso del

docente y de comunicaciones organizadas por turnos, lo cual suele no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado. En consonancia, vemos que la secuencia IRE (Indagación, Respuesta, Evaluación), resulta un patrón afín a esta clase de organización de las interacciones. Las segundas –las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no están predefinidas y en la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales como insumo para la construcción de aprendizajes. Al respecto, la secuencia IRF (Indagación, Respuesta, Feedback), parece presentar afinidades con esta forma de organización de las prácticas lectoras. Además, no podemos pasar por alto la relevancia a las representaciones de los actores educativos y cómo éstas influyen también en la manera en que se organizan las interacciones en el aula y la conformación de la imagen de sí de los enseñantes y de los aprendientes (Postic, 2000).

CAPITULO III: METODOLOGÍA

En este apartado desarrollamos los aspectos metodológicos de nuestro estudio. Para ello, en primer lugar, presentamos nuevamente el objetivo general y los objetivos específicos ya mencionados en la Introducción de la tesis, porque los mismos son los ejes articuladores de las cuestiones que aquí desarrollamos. En segundo lugar, señalamos el diseño del estudio; en tercer lugar, referimos el acceso institucional y la selección de los participantes. En cuarto lugar, describimos la muestra y la institución de referencia; en quinto lugar, detallamos los instrumentos empleados para la recolección de datos y la forma en que se organizó la misma. Finalmente, indicamos cómo se registraron, transcribieron y analizaron los datos.

III.1) Objetivo general y objetivos específicos de la investigación

III.1.1) Objetivo general

Estudiar las perspectivas y prácticas lectoras de estudiantes y docentes del primer año de la Carrera de Psicología de la UNT.

III.1.2) Objetivos específicos

- 1) Indagar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas concepciones que entienden la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica.
- 2) Indagar las particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año, en tanto se aprecia la coexistencia de textos provenientes de diferentes disciplinas (ej. biología, historia, sociología, psicología, medicina, etc.) y de textos con diferentes modos de organización discursiva (expositiva o argumentativa).
- 3) Determinar y describir la relación entre las perspectivas sobre la lectura de estudiantes y docentes universitarios y, las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes.
- 4) Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si sólo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva.
- 5) Describir las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de la Carrera de Psicología, teniendo en cuenta las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.

6) Diseñar una prueba de comprensión lectora para alumnos del primer año de la carrera de Psicología que contemple la evaluación de las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.

7) Estudiar la situación de los alumnos del primer año de la carrera de Psicología en base a estadísticos descriptivos en cuanto a: promoción de la Integración Universitaria, regularidad en las asignaturas, materias rendidas, recursantes en las asignaturas y abandono de la carrera, en el período 2013-2014.

III.2) Diseño del estudio

El problema de investigación planteado se ha trabajado primordialmente a partir del enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008). La aproximación metodológica es de tipo etnográfico ya que lo que se pretende es describir, analizar e interpretar las prácticas lectoras de alumnos noveles en ámbitos académicos y en la disciplina psicología, y los significados atribuidos por docentes y alumnos a las mismas. Sin embargo, no hemos dejado de lado los aportes del enfoque cuantitativo de investigación. En este sentido, hemos optado por la complementariedad metodológica (Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Brice Heath & Street, 2008; Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008; Lillis & Scott, 2007).

III.3) Acceso institucional, selección de asignaturas y selección de participantes

En primer lugar, solicitamos y obtuvimos la autorización formal por parte de las autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Luego, nos pusimos en contacto con los docentes a cargo de las asignaturas del primer año de la carrera de Psicología buscándolos en los horarios de consulta en sus espacios de cátedra. De los 9 (nueve) docentes a cargo de materias, 6 (seis), mostraron disponibilidad para participar de esta investigación y los 3 (tres) restantes, si bien adujeron falta de tiempo, abrieron la posibilidad de contactar a los docentes a cargo de comisiones de trabajos prácticos. Además, contactamos en sus horarios de clase de consulta a 9 (nueve) docentes a cargo de comisiones de trabajos prácticos, de los cuales, 5 (cinco) mostraron disponibilidad para participar en nuestra investigación. De estos cinco, sólo uno era miembro de un equipo

de cátedra cuyo profesor a cargo expresó no poder participar del estudio y propuso trabajar con los docentes a cargo de comisiones.

Tuvimos entrevistas breves con cada uno de los docentes en las que buscamos conocer los horarios en los que dictaban las asignaturas, cantidad aproximada de estudiantes que cursaban la materia, material de lectura contemplado en el programa de la asignatura y dónde encontrarlo, organización de las clases en la cátedra, y apreciaciones generales sobre la lectura en el primer año de Psicología.

N° de Asignatura	Asignatura	Docente a cargo de cátedra	Docente al frente de comisiones de trabajos prácticos
1	Integración Universitaria	No	Sí
2	Introducción a la Psicología	No	Sí
3	Psicofisiología	Sí	Sí
4	Psicología del Curso Vital 1	Sí	Sí
5	Problemas Sociológicos en Psicología	Sí	El docente a cargo de la cátedra está a cargo de comisiones de trabajos prácticos
6	Temas de Antropología Cultural en Psicología	No	Sí
7	Historia de la Psicología y del Psicoanálisis	No	No
8	Temas de Filosofía y Lógica en Psicología	No	No
9	Taller de Producción de Textos Científicos	Sí	No
Totales	7	4	5

Dada la gran masividad en el ingreso a la carrera de Psicología, la gran variedad de horarios de comisiones de trabajos prácticos y las respuestas recibidas por parte de los docentes, descartamos la posibilidad de que algunos estudiantes coincidieran en las comisiones de trabajos prácticos de las materias en las que realizaríamos nuestro trabajo. Pero, como se trataba del primer año de la carrera estimamos que tanto los estudiantes como los profesores, podrían aportarnos información sobre las diferencias y/o las semejanzas al leer en la escolaridad secundaria y en la universidad.

A los docentes a cargo de comisiones de trabajos prácticos, les pedimos que escogieran a 24 (veinticuatro) estudiantes, teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en los primeros parciales de las asignaturas y formamos tres grupos de alumnos: 8 (ocho) con calificaciones altas, 8 (ocho) con calificaciones medias y 8 (ocho) con calificaciones bajas. Teniendo en cuenta que la escala de calificaciones en la institución de referencia para la aprobación de exámenes parciales y finales abarca desde los 4 (cuatro) hasta los 10 (diez) puntos, consideramos como calificaciones altas las que se situaban entre los 8 (ocho) y los 10 (diez) puntos, medias, las que estaban entre los 6 (seis) y los 7 (siete) puntos, y bajas, las que se situaban entre los 4 (cuatro) y los 5 (cinco) puntos. En este último grupo, también incluimos algunos estudiantes que habían desaprobado los primeros exámenes parciales, ya que la cantidad de alumnos con calificaciones de 4 (cuatro) o 5 (cinco) puntos, eran escasos.

Los docentes nos presentaron con la totalidad de los estudiantes antes de comenzar la primera observación de clase en la asignatura y nos dieron unos minutos para explicar muy brevemente el propósito de nuestra la presencia en el aula. Finalizada la observación de clase, nos presentaron con los estudiantes seleccionados, les explicamos el propósito de nuestra investigación de manera más detallada, explicitando que necesitaríamos entrevistarlos al comenzar y al finalizar el año, y los invitamos a participar y tomamos algunos datos personales a fin de poder contactarlos (correo electrónico y nombre completo).

Entrevistamos 4 (cuatro) alumnos como parte de la inmersión inicial al campo y luego de esto la Facultad fue tomada por 3 (tres) meses, por un reclamo estudiantil. En el lapso que duró la toma fue sumamente dificultoso encontrar a los alumnos y concretar entrevistas con ellos fuera del espacio físico de la institución. Con el levantamiento de la toma se pudieron concretar las segundas entrevistas con los 4 (cuatro) alumnos ya entrevistados. Teniendo en cuenta la situación de la toma, se evaluó la posibilidad de realizar las entrevistas y grupos de enfoque previstos para el año 2013, durante el año 2014. Esto significó una modificación respecto del diseño original de actividades.

Finalmente, en abril de 2013 entrevistamos a 4 (cuatro) estudiantes y, posteriormente, en febrero de 2014. En el año 2014 entrevistamos 20 (veinte) estudiantes más por primera vez en el mes de abril. Sin embargo, sólo pudimos entrevistar por segunda

vez, en el mes de noviembre del mismo año, a 10 (diez) estudiantes de los 20 (veinte) entrevistados a principio de año. De los estudiantes que no pudimos entrevistar, 5 (cinco) no respondieron a nuestros mails de contacto, 3 (tres) indicaron no querer participar de las segundas entrevistas porque habían abandonado la carrera y, 2 (dos) aceptaron ser entrevistados, pero no asistieron al encuentro previsto. Las entrevistas se desarrollaron en la sala parlante de la biblioteca de la Facultad en horario en que los estudiantes cursaban materias a fin de poder encontrarlos.

Grupo	Alumno	Calificación obtenida en el primer parcial de la materia
G1	1	9
Alumnos que han obtenido calificaciones altas en los primeros exámenes parciales	2	10
	3	8
	4	9
	5	9
	6	10
	7	10
	8	8
	G2	1
Alumnos que han obtenido calificaciones medias en los primeros exámenes parciales	2	6
	3	7
	4	6
	5	7
	6	6
	7	6
	8	6
	G3	1
Alumnos que han obtenido calificaciones bajas o que han desaprobado los primeros exámenes parciales	2	3
	3	5
	4	4
	5	3
	6	4
	7	3
	8	3
	Total de estudiantes	24

Durante el año 2013, observamos clases de trabajos prácticos en 5 (cinco) asignaturas, 3 (tres) de ellas anuales y 2 (dos), cuatrimestrales. En las anuales, se observaron dos clases, una en la primera parte del ciclo lectivo antes del primer examen parcial y otra, al finalizar el ciclo lectivo antes del tercer examen parcial. En las cuatrimestrales, se observó una clase antes del primer examen parcial. Las observaciones de las primeras clases de todas las materias se realizaron en el espacio de la Facultad. Pero, en el caso de las materias anuales, y dada la situación de la toma, las segundas observaciones se realizaron en otros espacios físicos de la Universidad Nacional de Tucumán asignados para posibilitar que continuara el dictado de clases.

Materia	Carácter	Cantidad de clases observadas
Introducción a la Psicología	Anual	Dos
Psicofisiología	Anual	Dos
Psicología del Curso Vital 1	Anual	Dos
Problemas Sociológicos en Psicología	Cuatrimstral	Una
Temas de Antropología Cultural en Psicología	Cuatrimstral	Una

El hecho de observar las clases antes y durante la toma permitió respetar el cronograma de trabajo diseñado inicialmente. Las observaciones se registraron en forma escrita y digital y los datos se transcribieron por medio de un procesador de textos.

Los grupos de enfoque se realizaron durante el año 2014 y para conformarlos, solicitamos a los docentes a cargo de comisiones de trabajos prácticos que escogieran a estudiantes que hubieran obtenido calificaciones altas, medias y bajas en los primeros exámenes parciales. Logramos conformar 3 (tres) grupos focales a principio de año, 2 (dos) de ellos con 6 (seis) estudiantes, y 1 (uno) con 7 (siete). Aunque en la planificación original de actividades estaba previsto realizar grupos focales a principio del ciclo lectivo y al finalizar el mismo, no pudimos concretar los segundos dado que los 19 (diecinueve) estudiantes que participaron no respondieron a nuestras tentativas de contacto o expresaron no poder participar por falta de tiempo o no querer participar por haber abandonado la carrera.

Por otra parte, evaluamos las estrategias lectoras de 99 (noventa y nueve) estudiantes del primer año de la carrera de Psicología que cursaban dos materias, una cuatrimestral de formación general y complementaria–Problemas Sociológicos en Psicología- y otra anual de formación básica –Psicofisiología-.

Solo resta decir que, si bien los 9 (nueve) docentes y 43 (cuarenta y tres) estudiantes entrevistados no resultan representativos del universo de profesores y alumnos de la población del primer año de la carrera de Psicología de la UNT, creemos que permite analizar en profundidad el fenómeno que aquí se estudia y permitiría generar una teoría que pueda ser extendida a otros casos similares o que posibilite pensar en la concreción de una intervención institucional.

II. 4) Descripción de la muestra y de la institución de referencia

III.4.1) Docentes

N° de Asignatura	Asignatura	Docente a cargo de cátedra	Docente al frente de comisiones de trabajos prácticos
1	Integración Universitaria	No	Sí
2	Introducción a la Psicología	No	Sí
3	Psicofisiología	Sí	Sí
4	Psicología del Curso Vital 1	Sí	Sí
5	Problemas Sociológicos en Psicología	Sí	El docente a cargo de la cátedra está a cargo de comisiones de trabajos prácticos
6	Temas de Antropología Cultural en Psicología	No	Sí
7	Historia de la Psicología y del Psicoanálisis	No	No
8	Temas de Filosofía y Lógica en Psicología	No	No
9	Taller de Producción de Textos Científicos	Sí	No
Totales	7	4	5

Los docentes que participaron en nuestra investigación fueron divididos en dos grupos –de aquí en más G1 (grupo uno) y G2 (grupo dos)- en función de la antigüedad docente en sus cargos. En el G1 incluimos docentes que tenían más de 15 (quince) años de antigüedad en sus cargos y en el G2, docentes que tenían menos de 15 (quince) años en sus cargos. Tomamos este criterio ya que la antigüedad docente no se correspondía con ascensos en la carrera docente, pero sí con mayor experiencia en su práctica.

Los 9 (nueve) docentes habían egresado de la carrera de Psicología de la UNT. Del G1, 3 (tres) se encontraban cursando estudios de postgrado -2(dos) a nivel de maestría y 1 (una) a nivel de doctorado- y 1 (una) ya se había doctorado. Del G2, 2 (dos) docentes habían obtenido título especialidad a nivel de postgrado y 3 (tres), se encontraban cursando estudios de postgrado a nivel de maestría. La media de edades de los docentes del G1 era de 51 años y la del G2, de 36 años. El G1 estaba conformado por sujetos de sexo femenino y el G2 por 5 (cinco) sujetos de sexo femenino y 2 (dos) de sexo masculino.

De las 4 (cuatro) docentes del G1, 1 (una) era profesor titular de cátedra y 2 (dos) eran profesoras adjuntas a cargo de cátedra y 1 (una) era jefe de trabajos prácticos. De los 5 (cinco) docentes del G2, 3 (tres) eran jefe de trabajos prácticos, 1 (una) era auxiliar docente de primera categoría y 1 (uno) había obtenido recientemente el cargo de profesor adjunto a cargo de una materia –siendo que antes se desempeñaba como jefe de trabajos prácticos en la misma-.

Además de la docencia a nivel de grado en la facultad, los docentes de ambos grupos se desempeñaban en otras actividades. En el G1, 2 (dos) docentes hacían consultorio, 1 (una) era docente en el nivel medio y 1 (una) era docente en el nivel medio y en diversos postgrados universitarios y en actividades de extensión universitaria. En el G2, todos los docentes (5/5) realizaban actividades de extensión universitaria, 1 (una) era docente en el nivel medio, 1 (uno) hacía consultorio y 1 (una) hacía consultorio y era docente en un postgrado universitario.

III.4.2) Estudiantes

De los 43 (cuarenta y tres) estudiantes que participaron en este estudio, 26 (veintiséis) eran de sexo femenino y 17 (diecisiete), de sexo masculino. La media de edades era de 18 (dieciocho) años. Del total, 5 (cinco) trabajaban además de estudiar en la facultad

y lo hacían entre dos y cinco días semanales, media jornada. Además, 41 (cuarenta y un) estudiantes vivían con sus padres, 1 (uno) con su esposo y 1 (uno) solo. Sólo 1 (un) estudiante tiene hijos a cargo.

Sobre las trayectorias educativas de los ingresantes, podemos señalar que:

- a) 40 (cuarenta) estudiantes habían ingresado a la carrera de Psicología luego de finalizar la secundaria.
- b) 2 (dos) estudiantes provenían de provincias cercanas a Tucumán
- c) 2 (dos) estudiantes comenzaron a cursar la carrera de Psicología luego de haber cursado hasta el ciclo superior otras carreras universitarias. Estos estudiantes plantearon que habían comenzado las otras carreras influidos por los deseos parentales y señalaron querer finalizarlas.
- d) 23 (veintitrés) estudiantes han egresado de instituciones secundarias de gestión privada y 20 (veinte) de instituciones de gestión estatal. De los primeros, 8 (ocho) han egresado de instituciones reconocidas a nivel provincial por su buen nivel académico y, de los segundos, 4 (cuatro) han egresado de escuelas experimentales de la UNT y 2 (dos) de escuelas normales, todas estas reconocidas también por su buen nivel académico.

Si consideramos la cantidad de horas de cursada semanal que tienen los estudiantes en el primer año de la carrera, incluyendo clases teóricas y clases prácticas, el total es de 21 horas reloj. A esto pueden agregarse 7 horas de clase de consulta. La carga horaria de cursado depende de la cantidad de materias anuales y cuatrimestrales que estuvieren haciendo los estudiantes. El plan de estudios 2012 contempla el cursado de 9 (nueve) materias a lo largo del primer año: 3 (tres) anuales, 2 (dos) bimestrales y 4 (cuatro) cuatrimestrales. Los estudiantes entrevistados han informado estar cursando las siguientes materias:

Materia	Cantidad de estudiantes que cursan la materia
Integración Universitaria	36
Psicofisiología	20
Introducción a la Psicología	22
Psicología del Curso Vital 1	22

Problemas Sociológicos en Psicología	30
Temas de Antropología Cultural en Psicología	33
Taller de Producción de Textos Científicos	20
Temas de Filosofía y Lógica para Psicología	18
Historia de la Psicología y del Psicoanálisis	12

III.4.3) Descripción de la institución de referencia

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán nace como tal en el año 1991. Previamente, constituyó un Departamento de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. El primer Plan de Estudios -Plan de Estudios 1991- cuyo inicio se registra a partir del año 1992- planteaba una duración de 5 años para la carrera. El plan de Estudios 2011 –que entra en vigencia a partir del año 2013- plantea una duración de 5 años también (Facultad de Psicología, 2011).

En el cuadro que se presenta a continuación se muestra la cantidad de ingresantes, de egresados y de alumnos en total, en el período 2004-2011.

	Año							
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ingresantes	1293	1263	1254	1094	1092	1005	1230	1197
Cantidad total de alumnos	4509	4840	4588	4700	4728	4809	5227	5369
Egresados	154	129	143	124	151	126	143	76

Fuente: Facultad de Psicología (2011)

En cuanto a la cantidad de ingresantes entre los años 2004 y 2006, se aprecia un primer descenso de la matrícula (1293 a 1254 inscriptos), bajando aún más entre el 2007 y el 2009 (1094 a 1005 inscriptos) y repuntando algo, entre el 2010 y el 2011 (1230 a 1197 inscriptos). Respecto de la cantidad total de alumnos de la Facultad, desde el año 2004 hasta el 2009 puede apreciarse una serie de aumentos y descensos que varían entre el 7% y el 2% -partiendo de 4509 alumnos en 2004 y llegando a 5369 alumnos en 2011, con aumentos y descensos intermedios y una media de 160 alumnos-. La cantidad de egresados

parte de una base de 154 alumnos en 2004 para decaer a 76 alumnos en 2011 y en este lapso se aprecian oscilaciones análogas a las de la cantidad de ingresantes y de alumnos. La media de egresados en este periodo es de 130 alumnos.

Tomando como base la organización curricular de Plan de Estudios 2011, detallamos a continuación las cantidades de inscriptos y aprobados en cada materia del primer año en el período 2008-2010. Vemos cómo la cantidad de alumnos aprobados es significativamente menor a la cantidad de alumnos inscriptos en las materias.

Materias según Plan de Estudios 2012	2008		2009		2010	
	Inscriptos	Aprobados	Inscriptos	Aprobados	Inscriptos	Aprobados
Ciclo de Iniciación (1991) o Integración Universitaria (2011)	1099	483	1006	601	1238	522
Introducción a la Psicología	1137	481	1081	469	1433	509
Psicofisiología	1505	365	1494	362	1874	467
Psicología Evolutiva (1991) o Psicología del Curso Vital 1 (2011)	599	438	475	318	484	334
Problemas Sociológicos en Psicología	871	128	1001	161	1563	161
Temas de Antropología Cultural en Psicología	757	131	919	125	1239	173
Historia de la Psicología y del Psicoanálisis en la Argentina	195	34	276	39	343	34
Temas de Filosofía y Lógica para Psicología	0	0	0	0	0	0
Taller de producción de textos científicos	0	0	0	0	0	0

Fuente: síntesis de Facultad de Psicología (2011).

Nota: acerca de Temas de Filosofía y Lógica para Psicología no se registraban datos y sobre el Taller de comprensión de textos científicos aún no se encontraba en implementación.

Sobre la duración de la carrera, entre el período 1996-2005, era de 7 años, registrándose las medias más altas entre 1997 y 2000 -7,3 años en 1997, 7,2 años en 1998, 7 años en 1999, y 7,6 años en 2000-. Aunque, vemos cómo la cantidad promedio de años de carrera hasta recibirse ha ido disminuyendo en el mencionado lapso, el promedio general, excede los 5 años teóricos de duración de la carrera.

III.5) Instrumentos para la recolección de datos

En este estudio hemos utilizado como instrumentos para recolectar datos: entrevistas en profundidad a docentes y a estudiantes –las de estudiantes en dos momentos del año lectivo-, observaciones de clase –en materias anuales en dos momentos del año lectivo y en las cuatrimestrales en un momento-, grupos focales –en un momento del año- y evaluaciones de comprensión lectora. De manera complementaria hemos apelado a una serie de recursos: entrevistas preliminares a los profesores, recolección del material bibliográfico que se emplea en el primer año de la carrera, diario de campo. A continuación, caracterizaremos estas estrategias:

III.5.1) Entrevistas a alumnos y docentes

Realizamos entrevistas en profundidad a los docentes y a los alumnos basadas en un guion con temáticas a abordar, teniendo en cuenta los objetivos específicos de nuestra investigación, y la información recabada en las entrevistas preliminares a docentes. Las entrevistas docentes se llevaron a cabo en los espacios de cátedra de la facultad, las primeras entrevistas de los estudiantes y las segundas se desarrollaron en la sala parlante de la biblioteca de la facultad, en los merenderos de la facultad y en aulas que no se estuvieran utilizando en horas de la tarde. La totalidad de los estudiantes entrevistados mostró disponibilidad para participar si las entrevistas se realizaban en horarios en que ellos se encontraban en la facultad –entre clases teóricas y prácticas o al finalizar las mismas-. La duración de las entrevistas a docentes fue de entre 50 (cincuenta) y 60 (sesenta) minutos y, la de las entrevistas a estudiantes, de 40 (cuarenta) a 45 (cuarenta y cinco) minutos.

III.5.1.1) Entrevistas en profundidad a docentes: se realizaron para conocer sus perspectivas acerca de la lectura académica en la disciplina psicología y en asignaturas específicas. Hemos entrevistado a seis docentes del primer año de la carrera de 6 (seis) asignaturas diferentes (Introducción a la Psicología, Psicofisiología, Psicología del Curso Vital I, Temas de Antropología Cultural en Psicología, Problemas Sociológicos en Psicología, Seminario-Taller Producción de Textos Científicos), al comienzo de clases. Los docentes fueron entrevistados entre los meses de abril y junio del 2013.

III.4.1.2) Entrevistas en profundidad a alumnos de primer año: se indagaron principalmente las perspectivas sobre la lectura en ámbitos académicos. Hemos entrevistado a 24

(veinticuatro) alumnos en dos momentos del año (a dos meses y medio del inicio de clases y un mes antes de su finalización) y en 6 (seis) asignaturas diferentes, a fin de indagar si se modificaron o no sus concepciones en relación con la lectura académica a lo largo del año lectivo y si existen diferencias en estas concepciones vinculadas a las asignaturas. Los alumnos han sido seleccionados teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en el primer examen parcial de las asignaturas seleccionadas: 8 con baja puntuación, 8 con media y 8 con alta. Cabe señalar que la primera entrevista fue realizada efectivamente a los 24 (veinticuatro) estudiantes seleccionados y que, para la segunda entrevista, solamente accedieron a la misma 12 (doce) estudiantes. De los 12 (doce) estudiantes que no pudieron ser entrevistados por segunda vez, todos habían abandonado la carrera al momento de ser contactados para concretar el segundo encuentro y ninguno se mostró interesado en el mismo (seis de ellos tuvieron calificaciones bajas, 4, calificaciones medias y 2, calificaciones altas).

III.4.2) Sesiones en profundidad o grupos de enfoque: se realizaron con alumnos y bajo la modalidad cara a cara (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), que permitió acceder a las diferentes perspectivas, a los consensos y disensos, y a la construcción de perspectivas compartidas, en torno a la lectura en la universidad. Se realizaron dos encuentros con los dos grupos focales que pudieron constituirse, en dos momentos del año académico (antes del receso de invierno y un mes antes de la finalización de clases). Los grupos se conformaron seleccionando y mezclando alumnos con puntuaciones bajas, medias y altas obtenidas en el primer parcial.

III.4.3) Observaciones de clase: las mismas tuvieron como finalidad conocer cómo se desarrollaban las prácticas lectoras. Se indagó la modalidad pedagógica de los docentes en relación con la comprensión de textos académicos; modalidades lectoras de los alumnos e incidencia de las estrategias pedagógicas docentes en las prácticas lectoras de los alumnos. Además, pudimos apreciar la relación entre las perspectivas de docentes y alumnos sobre la lectura académica y las prácticas lectoras. En las materias anuales (Introducción a la Psicología, Psicofisiología y Psicología del Curso Vital I) las observaciones se realizaron en dos momentos del año lectivo (a dos meses del inicio de clases y un mes antes de la finalización). En las materias cuatrimestrales seleccionadas (Temas de Antropología Cultural en Psicología y Problemas Sociológicos en Psicología) se realizó una observación

con posterioridad a las entrevistas a los docentes de las comisiones de trabajos prácticos de las asignaturas.

La media de la duración de las clases prácticas fue de 1 (una) hora y 30 (treinta) minutos para las clases observadas en el primer cuatrimestre, y para las clases observadas en el segundo cuatrimestre –durante la toma de la Facultad- fue de 1 (una) hora. En conjunto observamos 6 (seis) horas y 30 (treinta) minutos de clases durante el primer cuatrimestre y 3 (tres) horas de clase durante el segundo cuatrimestre.

Al momento de ingresar en el aula contábamos con una guía de observación dado que, tal como lo plantean Souza y Minayo (2008), quién no sabe lo que busca difícilmente reconozca cuando encuentre algo relevante. Nos centramos entonces, en las interacciones entre los docentes y los estudiantes en torno a la lectura.

Asimismo, tuvimos en cuenta que nuestra presencia podía llegar a incidir en la vida en el aula. Notamos que esto era evidente en las interacciones entre los estudiantes que en ocasiones pretendían interactuar con nosotros y preguntar cosas sobre la consigna dada por el docente y en la hiperamabilidad con la que los docentes se dirigían a los estudiantes. Por ello, tuvimos en cuenta las miradas, los gestos, algunos cambios en la entonación de la voz. Vimos también que el análisis preliminar de las entrevistas a los docentes y de las primeras entrevistas a los cuatro estudiantes, así como el análisis del material bibliográfico, ofreció una serie de aspectos a ser considerados al observar las interacciones en el aula y las prácticas lectoras, especialmente, teniendo en cuenta qué creían y cómo creían docentes y estudiantes qué había que leer en la universidad y enseñar a leer en la universidad.

III.4.4) Prueba de comprensión lectora: fue diseñada para este estudio según las asignaturas del plan de estudio para evaluar los modos de comprensión. Para ello, hemos seleccionado una de las comisiones de materias anuales y una de las comisiones de las materias cuatrimestrales, considerando aquellas en las que habíamos entrevistado al docente a cargo y a los alumnos, y en las que habíamos observado las clases. Además, hemos contemplado como criterio de selección de las materias la disposición docente para colaborar con esta última etapa de la recolección de datos. De este modo, la evaluación fue llevada a cabo en Psicofisiología y Problemas Sociológicos en Psicología. Con respecto al instrumento, en función del análisis del material bibliográfico del primer año de dicha carrera, seleccionamos dos textos, uno predominantemente expositivo y otro predominantemente

argumentativo, y elaboramos dos cuestionarios que buscaban indagar el uso de estrategias inferenciales y de monitoreo o control de la comprensión por parte de los estudiantes. Ambos textos se encontraban completos y contaban con copia de la tapa y páginas con datos de edición. El texto predominantemente expositivo fue: Guyton, A. (1994). Sentido de la audición. En A. Guyton (Ed.) *Anatomía y fisiología del sistema nervioso* (pp. 399-413). Buenos Aires: Panamericana. El texto predominantemente argumentativo: Vasilachis de Gialdino, I (1992). Tesis N° 4. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos* (pp.31-41) Buenos Aires: CEAL.

Para ambas clases textuales, la evaluación constó de tres partes que se corresponden con los niveles de análisis del discurso expositivo y argumentativo, propuestos por Padilla, Douglas y López (2007, 2011). La primera parte implicaba completar un cuadro que incluía como ítems aquellos elementos que permiten contextualizar lo que se lee (título, autor, año de edición, libro que contiene el texto, editorial, lugar de edición). La segunda parte, incluía preguntas acerca de lo leído que podían responderse realizando inferencias conectivas o elaborativas y; la tercera proponía una serie de fragmentos de los textos que habían sido alterados incluyendo incongruencias que los estudiantes debían identificar.

Sometimos el instrumento al juicio de pares y realizamos una prueba piloto con 15 estudiantes. En función de esto, realizamos las modificaciones necesarias y con los instrumentos definitivos evaluamos a 54 alumnos con la versión expositiva y 45 alumnos con la versión argumentativa. Tomamos cada una de las clases de evaluaciones de forma simultánea a todos los estudiantes y por escrito, y ésta duró en promedio 60 minutos.

Esta evaluación se realizó en dos momentos del año lectivo: a dos meses de iniciadas las clases y un mes antes de finalizarlas). Ambas evaluaciones se elaboraron en función de los programas de las asignaturas, la bibliografía trabajada, las estrategias lectoras a evaluar y la metodología didáctica de los docentes entrevistados.

III.4.5) Entrevistas preliminares a docentes: realizamos estas entrevistas durante el mes de febrero de 2013 a 10 docentes del primer año de la carrera de Psicología y tuvieron una duración de 20 (veinte) a 25 (veinticinco) minutos. En las mismas, presentamos el propósito de nuestra investigación e indagamos su disponibilidad para ser entrevistados sobre el tema de investigación y para observar clases dos o una vez al año, según correspondiera y para realizar las evaluaciones de comprensión lectora en dos materias.

Ante esta propuesta, 9 (nueve) de los 10 (diez) docentes aceptaron ser entrevistados en profundidad y, de acuerdo con lo planificado inicialmente, 5 (cinco) estuvieron de acuerdo en permitir nuestra presencia durante el dictado de las clases prácticas. Además, solicitamos a 3 (tres) de estos docentes que seleccionaran a estudiantes que hubieran obtenidos calificaciones altas, medias y bajas en los primeros parciales a fin de poder entrevistarlos y les comentamos el propósito de las entrevistas. Una vez aceptada nuestra propuesta, nos indicaron días y horarios en los cuales podríamos entrevistarlos en la facultad, días y horarios en los que podíamos observar sus clases y días en los que podríamos reunirnos para seleccionar los estudiantes a entrevistar.

III.4.6) Material bibliográfico que se emplea en el primer año de la carrera. Explicitamos esto en el apartado II.6 “Material bibliográfico de las materias”.

III.6) Registro y transcripción de los datos

Para registrar las entrevistas, las clases y los grupos focales solicitamos autorización a los participantes para emplear un grabador de periodista para poder registrar los intercambios verbales. De manera complementaria, tomamos nota de los aspectos pragmáticos o no verbales de los participantes. En el caso de las clases, además de esto, consideramos los gestos, el clima en el aula, disposición de los alumnos y del docente en el espacio del aula, las acciones que docentes y alumnos realizaban, el material de lectura que empleaban, el uso del pizarrón, las guías de lectura dadas por los docentes, la presencia o no del programa de las materias, materiales de cátedra o del docente, toma de notas por parte de los alumnos, presencia de recursos audiovisuales como imágenes proyectadas o presentaciones de power point, etc.

El material grabado de las entrevistas a docentes tuvo una duración de 14 (catorce) horas/40 (cuarenta) minutos, el de las entrevistas a estudiantes –primeras y segundas-17 (diecisiete) horas/20 (veinte) minutos, el de los grupos focales 3 (tres) horas/25 (veinticinco) minutos y el de las clases –primeras y segundas-14 (catorce) horas/10 (diez) minutos. Las notas tomadas durante el desarrollo de las entrevistas, grupos focales y observaciones de clase ocuparon 50 (cincuenta) hojas tamaño A4.

A fin de preservar la confidencialidad de la identidad de los participantes en este estudio hemos denominado a los docentes del 1 (uno) al 10 (diez), a los estudiantes del 1

(uno) al 24 (veinticuatro) para las entrevistas primeras y segundas y, en el caso de los grupos focales, del 1 (uno) al 7 (siete). Para diferenciar a los estudiantes que participaron en los grupos focales agregamos a la denominación si se trataban del “grupo focal 1”, del “grupo focal 2” o del “grupo focal 3”.

En cuanto a los docentes, del 1 (uno) al 5 (cinco) los denominamos G1 (grupo 1), que correspondía a los docentes con mayor experiencia y, del 6 (seis) al 10 (diez), G2 (grupo 2), que correspondía a los docentes con menor experiencia. En el caso de los estudiantes, del 1 (uno) al 9 (nueve) conformaron el G1 -o grupo 1 de estudiantes que habían obtenido calificaciones altas en los primeros parciales-, del 16 (dieciséis) al 24 (veinticuatro) el G2 -o grupo 2 de estudiantes que habían obtenido calificaciones medias en los primeros parciales- y, del 10 (diez) al 15 (quince) incluyendo el 5 (cinco) el G3 -o grupo 3 de estudiantes que habían obtenido calificaciones bajas en los primeros parciales-. A las materias las numeramos también como M1, M2, M3, M4 y M5, y estimamos necesario incluir la denominación de las mismas dada la especificidad de las temáticas que cada una aborda y las diferencias en las prácticas de enseñanza de la lectura detectadas en cada una de ellas y, las diferencias en las concepciones lectoras de los docentes.

Además, en las transcripciones identificamos como D, al docente, como A, a los alumnos y como E, a la entrevistadora, según correspondiere. En todos los casos (entrevistas a docentes y estudiantes, grupos focales y observaciones de clases, organizamos la información en dos columnas: a la izquierda, lo concerniente a la transcripción de lo verbal y, a la derecha, lo no verbal o acciones.

Cabe señalar que en el Anexo incluimos las transcripciones (lineales) del material recolectado. Además, en todos los casos las transcripciones fueron realizadas con la combinación de un editor de textos y del Atlas-ti versión 6.

III.7) Material bibliográfico de las materias

A través de las indicaciones de los docentes, dadas en las entrevistas preliminares, accedimos al material bibliográfico de las diferentes materias que consistía en una serie de cuadernillos que contenían fotocopias de los textos a leer. Los programas de las materias podían encontrarse incluidos en los mismos o a disposición de los estudiantes en la fotocopidora de la facultad.

III.8) Análisis de datos

Analizamos las transcripciones de las entrevistas a docentes y estudiantes, de las observaciones de clase y de los grupos focales del siguiente modo:

2-Codificación inicial: luego de leer las transcripciones realizamos esta codificación que es de tipo descriptiva y nos basamos en los temas de los guiones de entrevista o guías de observación según correspondiere. Como codificar implica segmentar los datos, buscamos que los fragmentos transcritos tuvieran una extensión que permitiera la conservación y comprensión del sentido del mismo. En este sentido, nos valimos de aquellas marcas del lenguaje que sirven para marcar comienzos, transiciones, finales, continuidades y cambios de tema entre los interlocutores. Rotulamos los fragmentos con palabras o frases que marcaran diferencias o semejanzas entre fragmentos adyacentes. Obtuvimos un gran número de códigos (93 –noventa y tres-) con diferentes niveles de generalidad y especificidad.

2- Refinamiento de categorías: posteriormente revisamos los segmentos inicialmente codificados para cada categoría para refinar su “consistencia”. Este proceso permitió incorporar, excluir, unificar o recodificar varios segmentos. Para ello, comparamos cada fragmento con los categorizados previamente en la misma categoría a fin de obtener cierta “coherencia” interna. En este sentido, el número de códigos se redujo, por la inclusión de códigos más concretos en códigos más generales o abstractos.

En ambos procesos la comparación constante de los diferentes segmentos y categorías nos permitió encontrar similitudes y diferencias entre categorías y, en consecuencia, poder codificar. Además, cuando no encontramos nuevas categorías y los datos se tornaban redundantes, consideramos que se saturaron las categorías y detuvimos la recolección y análisis de datos

3- Triangulación de datos: terminada la categorización, la lectura de los fragmentos incluidos en las mismas nos permitió establecer relaciones entre las categorías y realizar relaciones.

Además, hemos optado por la estrategia metodológica del pre-test y post-test, para comparar las prácticas lectoras de los alumnos a dos meses del inicio de clases y dos meses antes de su finalización a fin de conocer si hubo modificaciones o no en dichas prácticas; si

las hubo, cuáles fueron, y en qué medida inciden las perspectivas sobre la comprensión por parte de docentes y alumnos en las prácticas lectoras. Asimismo, la estrategia pre-test y post-test, en el caso de las evaluaciones de comprensión lectora, facilitó la comparación entre las estrategias lectoras de los alumnos al comenzar las clases y antes de finalizarlas, a fin de establecer si hubo modificaciones en estas estrategias.

CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIONES

Este capítulo se encuentra organizado en cuatro partes. En la primera, presentamos los resultados y discusiones sobre las perspectivas de los docentes y de los estudiantes en torno a la lectura en medios académicos. En la segunda, damos cuenta de las particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año. En la tercera, nos centramos en el análisis de las prácticas lectoras áulicas y su funcionalidad. Finalmente, en la cuarta, damos a conocer las estrategias lectoras que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.

IV.1) PRIMERA PARTE

Considerando el primer propósito de nuestro estudio - *Indagar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas concepciones que entienden a la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica-*, en esta parte del capítulo de Resultados presentaremos los hallazgos en torno al mismo en tres secciones: en la primera (sección A), las concepciones docentes sobre la lectura y las prácticas de enseñanza de la lectura; en la segunda (sección B), las concepciones de los estudiantes sobre la lectura y las prácticas lectoras al ingresar a la universidad –considerando los datos obtenidos a partir de las entrevistas individuales-; en la tercera (sección C), las concepciones estudiantiles también, sobre la lectura y las prácticas lectoras –considerando los datos derivados de los grupos focales a los cuales hemos denominado construcciones compartidas-; y en la cuarta (sección D), las concepciones estudiantiles sobre la lectura y las prácticas lectoras al finalizar el año lectivo –considerando los datos obtenidos a través de las entrevistas individuales-.

IV.1.1) PRIMERA PARTE. SECCIÓN A

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA LECTURA Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

En este apartado nos abocaremos a las concepciones de los docentes. El análisis de las entrevistas en función de categorías que desprenden del marco teórico y de categorías emergentes da a conocer diferencias y semejanzas en la forma en que los docentes conciben la lectura y la enseñanza de la lectura en medios académicos, en función de la antigüedad de estos en el ejercicio de la docencia. Así, llamamos G1 al grupo de docentes con más de 15 (quince) años de trayectoria y G2, al de los docentes con menos de 15 (quince) años en sus cargos.

IV.1.1.1) Concepciones docentes acerca de los alumnos que ingresan a la carrera

Los docentes del G2, al describir a los alumnos ingresantes, tienden a emplear verbos como “ser” y “tener”, tanto para referirse a aspectos positivos como negativos de los estudiantes.

E: Y vos que los ves a los chicos, cuando llegan a clases...

D: En los que **son** preguntones llegan con los cuadernillos marcados con colores y anotaciones y preguntas a los costados...en los otros no, en blanco... Hay chicos que **son** re bien, digamos, **tienen** notas de promoción...nueve, ocho...pero no **son** la gran mayoría, son los menos (docente 11, grupo 2).

D: Entonces me parece que **son** chicos muy preocupados, muy ocupados en la tarea de estudiar, lo que si **tienen** es como grandes déficits a nivel educativo (docente 7, grupo 2).

D: No **tienen** el hábito de estudio, de llevar al día una materia. Yo los veo es como que están acostumbrados a dos días antes del examen intentar estudiarse (hace gesto de comillas con los dedos) todo, pero no vienen con un ritmo de estudio real. O sea, no vienen leyendo el material para cada práctico y luego fijando lo más importante como segunda etapa (docente 9, grupo 2).

E: Me gustaría saber cómo los ve a los chicos que llegan al primer año.

D: Yo creo que el impacto que ellos **tienen**, me parece que es muy grande, y yo lo noto porque comienzan y están como perdidos...la facultad les produce un impacto muy grande. (docente 8, grupo 2).

E: Pero lo que te puedo decir es...ehhh, el chico de primer año que llega **no tienen** técnicas de estudio... (docente 8, grupo 2).

Los docentes del G1, emplean verbos como “tener” y “llegar” para referirse a aspectos negativos y positivos, y el verbo “ser” para referirse a aspectos positivos de los estudiantes.

E: Primero, me gustaría saber cómo los ves vos a los ingresantes

D: Ehhhm... ahora llegan mejor que antes...Desde que se ha implementado el ciclo de ambientación en psicología el alumno ya por lo menos sabe dónde está parado, sabe dónde tiene que ir, sabe la organización de las materias en general, conoce físicamente la facultad... que antes a lo mejor

andaban como mucho más perdidos. **Tienen** una desorientación propia del primer año en cuanto a cómo viene el funcionamiento de cada una de las materias. Siempre al principio empiezan como preguntando un poco cómo vamos a trabajar, si las teóricas son obligatorias, si las prácticas son obligatorias, si tienen que venir a todas, si bueno...Porque pasan de **ser** los más grandes en el secundario a **ser** los más chiquititos acá, y eso de **ser** todavía chicos los tiene medio así... desconcertados...después van adquiriendo su cuerpo, se van adaptando mejor a las exigencias, a los tiempos, a los espacios...(docente 2, grupo 1).

E: ¿Cómo ves a los estudiantes que ingresan a la carrera?

D: ¿En general?

E: Sí, en general.

D: **Son** chicos...mirá, creo que como cada vez estoy más vieja los veo chicos (se ríe)...puede ser eso...porque antes creo que no los veía tan chicos. Son chicos, pero **llegan** con ganas, tienen ganas de aprender, de conocer...y eso es una ventaja para mí, porque si hay ganas entonces lo que hay que mostrarles es que estoy disponible, que puedo guiarlos en esto de aprender. A mí no me va eso que dicen algunos colegas de que los chicos **son** apáticos, desmotivados y no sé cuántas estupideces más. Los chicos llegan con ganas, la mayoría. El que se inscribió en la carrera sin saber bien por qué, también uno puede generarle las ganas, el gustito por esto. Y no hace falta hacer proezas, sólo demostrarles disponibilidad, que a uno le gusta enseñar, que a uno le gusta lo que enseña y que uno sabe, y te subrayo, lo de sabe...que uno conoce lo que enseña. Que los chicos supongan que el docente tiene un saber que vale la pena ser sabido. No **son** chicos malos ni atrevidos...no **son** chicos violentos ni apáticos. **Son** adolescentes y pueden aprender cosas, son violentos si se los violenta, son apáticos si se les da lugar...a menos por supuesto que hay de base una estructura depresiva, pero no es la generalidad de los casos (se ríe). Me molesta mucho cuando mis colegas demonizan a los chicos, porque la verdad, nunca en más de 15 años de docencia, nunca, nunca, un alumno me faltó el respeto. (docente 3, grupo 1).

Lo vocacional

Los docentes del G2, mencionan que les interesa saber por qué los estudiantes han elegido la carrera, y relacionan esto con qué creen los estudiantes que es ser psicólogo o con el no haber podido ingresar en otras carreras que poseen exámenes de ingreso eliminatorios. En este sentido, manifiestan su preocupación por realizar lo que uno puede y no lo que uno quiere.

D: Pero también está el tema de **por qué llegaron aquí, por qué se inscribieron en esta carrera**. Yo creo que les va a costar muchísimo verse en un futuro **si no están muy convencidos** que digamos de estudiar esto. Entonces, nos gusta **empezar siempre preguntándoles qué creen que es ser psicólogo**, para ver esas nociones que traen, y que muchas veces se relacionan con una versión de un psicólogo que es psicoanalista (docente 10, grupo 2).

D: ...**La cuestión clave es la cuestión vocacional**...Lamentablemente nosotros tenemos **un gran número de alumnos que ingresan en primer año, que no han ingresado en Medicina**, Micaela. Entonces, no ingresan en otras carreras, que tienen un ingreso y tienen que rendir materias, y hay una cantidad importante, no digo que todos, pero hay una cantidad importante de estos chicos que han desaprobado estos exámenes de ingreso, los tenés aquí. Chicos que han pasado por **Odontología, Bioquímica**...también los tenés aquí, son carreras, hay datos... Es preocupante ehh, porque llegan, ehmm siguiendo no en realidad lo que desean o quieren hacer el resto de su vida. **No es lo que desean, sino lo que pueden...y lo que es, Micaela, más fácil, y eso es lo que me preocupa**...(docente 8, grupo 2)

En general, los docentes del G1, refieren al tema de lo vocacional y solo una docente indica que el docente es el que puede generar ganas e interés por estudiar Psicología en aquellos casos de estudiantes que llegan a la carrera sin saber bien por qué.

E: ¿Cómo ves a los estudiantes que ingresan a la carrera?

D:...Tienen potencial y ganas de aprender...y eso si hay ganas es buena materia prima para orientarlos Pero si hay alguno que entró en la carrera porque, bueno, porque no sabía bien que quería...también se puede hacer que le guste esto...motivarlo que le dicen...pero hay que transmitir que aun le gusta enseñar, lo que enseña...sino no funciona (docente 1, grupo 1).

Espacio físico, desarraigo y vínculos

Tanto los docentes del G1 como los del G2, señalan que el ingreso a la Facultad supone aprender nuevas cosas referidas al manejo de tiempos, espacios y construcción de nuevos vínculos con pares y docentes. Los del G1 remarcan la cuestión del desarraigo en el caso de estudiantes que vienen de otras provincias y los del G2, la cuestión de la transición de ser los más grandes en el secundario a ser los más pequeños en la Facultad.

D: Yo los veo cuando recién entran a la facu. Imaginate...**les cuesta ubicarse en el espacio físico**, por eso en la Integración les hacemos como un tour guiado por la facu, así van conociendo los espacios, dónde está sección alumnos, dónde está la biblioteca, cómo se ubican las aulas y los baños, dónde está el decanato...Y está el tema, de salir de la escuela o el cole y **entrar a una nueva institución y hacer nuevos amigos, conocer nuevos profesores**. Y por supuesto, está el caso de los chicos que además de salir de la secundaria se trasladan de provincia, y para ellos, es doblemente complejo el asunto, porque **viene el plus del desarraigo del lugar de origen** (docente 10, grupo 2).

D: Tienen que aprender a manejarse en el espacio físico, saber la organización de las materias en general, a manejar los tiempos para estudiar, no intentar atragantarse con la tarde anterior a un parcial, y además, pasan de ser los más grandes en el secundario a ser los más chicos acá, y tienen que hacer nuevos amigos, conocer gente nueva, hacer nuevos lazos...es mucho (docente 2, grupo 1).

Cómo perciben los docentes que los alumnos conciben la materia que ellos enseñan

Los docentes del G2 creen que los estudiantes perciben las materias de forma positiva y negativa, siendo que, en el primer caso, la valoración docente de la materia sería algo transmisible a los estudiantes y, en la segunda, la transmisión entre pares jugaría en contra.

D:...Pero lamentablemente psicofisiología es como lo que más **temen**, porque ya desde que ingresan, ya que cuando están entrando empiezan los **rumores** de “sí, me han dicho que esta materia es”, me han dicho que esta materia es así o asá”. Entonces, lamentablemente cuando uno llega y los ve en el primer práctico, yo los noto no tan sólo con miedo de preguntar o de hablar, sino los noto ehh, muy ehh, desmotivados (docente 8, grupo 2).

D: Yo sé que ven el cuadernillo y se asustan, que es la primera reacción que tienen...pero bueno, pasado el susto inicial creo que **es una materia muy linda y que permite conocer cosas realmente importantes sobre el desarrollo y creo que los chicos llegan a entender y a valorar eso, yo creo que la materia sí les gusta** (docente 7, grupo 2).

Los del G1, notan que los estudiantes se preguntan acerca de la aplicabilidad de la materia o de cómo la materia puede servirles en la práctica profesional -intentando mostrarles que no sólo pueden hacer clínica- y reconocen que para los estudiantes las materias pueden ser largas y podrían realizarse modificaciones en la organización de las mismas.

E: Y los alumnos, XX, les cuestionan a ustedes para qué les va a servir esto que estudian en esta asignatura?

D: Ya por deporte y por años de experiencia, nosotros tenemos que la primera clase destinarla a esto, a cuál es la **aplicabilidad de la materia y por qué la tienen en primer año y dónde la van a resignificar en la práctica profesional**. Cuando son materias culturales...este...este...

E: Materias de cultura general?

D: Claaaro, que **no están focalizadas directamente a la disciplina psicología, y al quehacer del psicólogo...siempre surgen esos cuestionamientos...el para qué me sirve esto?** Entonces trabajamos en las primeras clases de familiarización sobre esto...es más le preguntamos nosotros a los alumnos para que creen ustedes que les puede servir esto? Y la mayoría tienen la clínica como eje, entonces que de repente les **abramos el panorama hacia los enfoques sociológicos es como ampliarles la mirada, mostrarles que hay diversas formas de leer la realidad** (docente 2, grupo 1).

E: ¿Por qué cree que pasa esto?

D: Y porque yo creo que **vienen con una idea de la Psicología, estee, primero que la Psicología es casi lo mismo que el Psicoanálisis ¿no?** Entonces desde esa mirada vos no tenés muy en claro para que estás estudiando esto, entonces este es el proceso que te digo yo que hay que hacer, de hacerle ver a los alumnos, que bueno, **el hombre también es una resultante de lo anatómico y lo fisiológico, de ese entrecruzamiento, y con lo cultural**. Y el hombre se diferencia de otras especies justamente por lo progresos que ha tenido en su sistema nervioso, de que la mente no es así un suplido instalado y de la nada, sino que tiene un soporte biológico. **La materia es muy larga, y a lo mejor si estuviese dividida en dos partes, si fueran dos materias, sería mas fácil para los alumnos...** en una, ponés que sería **sistema nervioso**, anatomía, fisiología, y en la otra, un poco que integre más todo con las **funciones psíquicas superiores...** Tal vez en un futuro, podamos hacer este cambio, tal vez (docente 4, grupo 1).

Cómo conciben los docentes la Psicología

Tanto los docentes del G1 como los del G2 definen la Psicología como una disciplina. Mientras que algunos docentes del G2, proponen que la Psicología no es sinónimo de clínica –menos clínica psicoanalítica-, otros se centran en la práctica clínica. Además, algunos señalan cómo la disciplina congrega diferentes teorías que han intentado explicar al hombre y como están en construcción permanente.

D: Bueno, y está este tema...**La Psicología no es sólo clínica y la clínica misma, no es sólo psicoanalítica, se puede hacer clínica desde otros marcos teóricos**. La Psicología es una **disciplina científica**, y tiene **diferentes áreas de incumbencia** como la laboral, la educacional, la investigación...y está bueno, me parece, **que los chicos vayan escuchando esto desde que ingresan**, que vean que las cosas son más plurales y que hay muchísimo que puede hacerse en lo profesional (docente 10, grupo 2).

E:... ¿y que es la psicología?

D: Es un conjunto de conocimientos, una **disciplina que sirve a algunos sujetos para ayudar a otros, que no tienen estos conocimientos, con sus padecimientos. Y esto en todos los teóricos se hace**

hincapié, en para qué les va a servir el tema que se está tratando en la clínica. Y esto me parece importante porque esa parte no está en los textos de la materia, es un aporte de los docentes de la cátedra (docente 9, grupo 2).

E: Y me pregunto ¿vos cómo la definirías a la Psicología?

D: **Es una disciplina y de políglotas** (se ríe)

E: Por qué?

D: ...Pienso que sigue siendo una **torre de Babel**. Que hablamos diferentes idiomas y que la particularidad es que desarrollamos cosas que el otro no sabe y que por lógica no entenderemos, porque si yo hago psicoanálisis y hablo del inconsciente no es lo mismo que hablar de comportamiento, no es lo mismo que inteligencia....El psicólogo puede trabajar en diferentes áreas, la teoría te va a dar pie para que vos puedas re pensar esto que viene de afuera....La Psicología **no es una disciplina acabada y es multiparadigmática, pluridimensional**, pero es una **disciplina todavía en construcción**...pero nosotros trabajamos sobre el sujeto en cualquier área clínica, educacional, comunitaria...al sujeto lo vemos desde diferentes teorías y paradigmas (docente 6, grupo 2).

Para los del G2, la disciplina psicológica es más que una metodología de tratamiento en la que convergen diferentes teorías y que como disciplina –con un objeto y un método-, evoluciona e intenta explicar al hombre.

E: ¿Cómo la definiría a la Psicología?

D: Bueno, eh, yo creo que es **mucho más que una metodología de tratamiento, ¿no? Y que va más allá de la clínica**, y que bueno, hoy en día, bueno, vos has visto...hoy el universo de conocimiento se ha extendido tanto...**pero...un poco esta materia te tiene que tratar de hacer ver** que...nosotros existimos en el mundo, existimos aquí, y vemos el mundo como lo vemos, porque tenemos un aparato, un cuerpo que nos permite eso...O sea, que la Psicología **no es sólo una metodología terapéutica, sino que es una disciplina**, que explica todos los procesos psíquicos que tienen un asiento biológico, que es lo que entra en mi materia o en mi asignatura...y que tiene muchísimo de aporte cultural y que también es lo que permite estructurar nuestro pensamiento o nuestra psiquis, pero bueno, **todo eso es una sumatoria de conocimiento** (docente 4, grupo 1).

E: ¿Qué es la Psicología para vos?

D: Una **disciplina muy compleja, es punto de convergencia de tantas perspectivas teóricas**...y es que su objeto de estudio, el hombre, es complejo también. Entonces, habrá miles de teorías que intentarán explicar esto. Y en esta materia pueden ver **cómo evoluciona la forma de concebir la disciplina, su objeto de estudio, sus métodos**. Y pueden entender que pueden existir **diferentes formas de concebir al hombre, diferentes formas de explicar cosas**...(docente 3, grupo 1).

IV.1.1.2) Prácticas lectoras de los estudiantes

Cómo leen los alumnos

Los docentes del G2 proponen las siguientes posibilidades sobre modos de lectura de los estudiantes no leen -lo cual se vería en el hecho de que los cuadernillos están sin marcar-, leen y marcan de manera excesiva –como si todas fueran ideas centrales-; leen y ensucian los textos –los marcan, se tiran al piso para leer-.

E: Vos me hablaste de estrategias o de técnicas de estudio, y en cuanto a la lectura de los textos ¿vos que notás en relación con eso en los alumnos?

D: **Que no leen...no leen la biblio...no sé si es que no entienden o es la comodidad, de no leer o de leer y no entender de entrada y entonces esperar que el profesor les de todo servido**, por ejemplo, las respuestas a las guías de estudio o que se les diga en que párrafo de que texto está lo que se les pide

en las guías, o esperar que el práctico sea una segunda clase teórica...Entonces **yo no sé si es que tienen problemas en la comprensión o es la comodidad** (docente 9, grupo 2).

D:...Uno se da cuenta, **es el termómetro, si hay lectura los textos están subrayados, pintados, arrugados, algunos los tiran por todos lados para estudiar, los llevan por todos lados...y algunos vos te das cuenta que leen porque estás trabajando sobre suelo seguro, les ves las caras y te das cuenta de que te siguen. Cuando no hay lectura están los textos cuasi limpios, sin tocar** (docente 6, grupo 2).

E: ¿Y vos has observado, por ejemplo, que hacen los alumnos con el material de estudio, sean las fotocopias de partes de libros o los cuadernillos que están en la fotocopiadora?

D: Mirá, **no vienen marcados los textos, cuando vienen. Y algunos, cinco de cien, cinco nada más, que lo traen marcado, es todo el cuadernillo marcado o la fotocopia, todo.** Y así no pueden hacer nada en el práctico. No saben resumir, no saben sacar las ideas principales (docente 1, grupo 2).

Los docentes del G1, señalan también que los estudiantes no leen –lo cual se ve en los textos sin marcar- y que la práctica lectora estudiantil consiste en organizar el material con papelitos, marcar con resaltadores conceptos aislados y marcar cosas a los costados.

D: Mmmm...pienso, yo cuando estaba a cargo de las clases de trabajos prácticos **los observaba a los chicos, y pensaba “vienen con el 80% de los textos vírgenes, ni una línea”.** Y pensaba o son brillantes y no necesitan marcar nada o no han leído ni un renglón...**A los textos no los marcan, no los leen, no los ensucian.** Y creo que eso es algo que hay que enseñar aquí, en las materias del primer año (docente 1, grupo 1).

D:...y no todos los alumnos llevan el material leído, no... pero a ver...ehhh, si los vi... Es como que traen el **material organizado**, algunos, no todos, y ves los **papelitos de colores y material que está todo marcado, subrayado y con leyendas a los costados y el tema del resaltador**, esto de marcar con resaltadores y ¿qué es lo que marca? **Lo que ellos entienden que es lo más importante, por ahí conceptos...lo que me parece, es que muchas veces resaltar solamente conceptos lo que no les permite es tener una idea general**, y creo que esa es la dificultad más grande. (docente 2, grupo 1).

Dificultades de los estudiantes al leer

En general, los docentes del G2, al hablar de dificultades lectoras de los estudiantes, las vinculaban con cosas que no se habrían enseñado en el secundario –la base del secundario- o con cosas que se habrían enseñado, pero no son útiles –estrategias de estudio. Entre las dificultades mencionan los problemas para identificar ideas principales en un texto o resumir –marcan todo-, el no leer y el no poder organizar los tiempos en función de la cantidad a leer.

E: Me hablas del trabajo con textos, y entonces pienso ¿en qué dificultades has notado con relación a la lectura en los ingresantes y a qué creés que se deben estas dificultades?

D: A esto que te decía ¿no? Hay chicos que **vienen con estrategias de estudio aprendidas en el secundario que les sirven mucho aquí** y otros que no...Y a muchos **les cuesta identificar ideas principales de un texto** (docente 10, grupo 2).

E: Y en relación a la lectura ¿has identificado alguna dificultad específica?

D: Sí (se ríe), no leen. O leen y les pasa esto que te digo, **subrayan todo, o no leen y no subrayan nada.** No todos vienen de una buena secundaria...**leen y marcan todo, no resumen...**o pretenden

leer en un día una cantidad bien importante de material, y no llegan... y como vienen con una **base floja la mayoría, les cuesta entender la biblio...** (docente 8, grupo 2).

Los del G1, notan como dificultades la presencia de fuentes primarias y la escasez de fuentes secundarias, la complejidad de los textos a leer –textos enrevesados- la identificación de ideas principales, la falta de lectura –cuadernillo blancos-. También dan a conocer que estas dificultades se relacionarían con lo que no ha sido enseñado en el secundario en relación con la lectura.

D:...está la constante: los **cuadernillos en blancos**, la **dificultad para elegir ideas principales y secundarias**, **dificultad como para recortar conceptos centrales en los textos**, la **profundidad con que estudian los conceptos**, el nivel de aprehensión de los conocimientos, de los conceptos. **Hay una dificultad en esto, y tiene que ver con que en el secundario, no les enseñaron a leer** (docente 5, grupo 1).

E: Algo hablamos sobre el tipo de textos de la bibliografía pero ¿qué desafíos creés que tendrán los chicos para leer textos de Psicología?

D: En esta materia, lo que te decía, la **cantidad abrumadora de fuentes primarias** y la **escasez de fuentes secundarias**. La **cantidad a leer**. Los temas que se tratan en la materia, la complejidad y profundidad con que hay que abordarlos. Esas cosas pueden ser difíciles para los chicos y también para mí. **Hay textos que explican cosas de manera sencilla y directa, hay otros más enrevesados**, como los freudianos.....El tema es que, suelen tener dificultades para **separar ideas principales de ideas secundarias**.... A veces les cuesta participar, **exponerse**...Creo que en este caso, la masividad de las clases juega en contra, les cuesta mucho mostrarse frente a otros (docente 3, grupo 1).

Dificultades y atribuciones: lo atribuido al secundario

Para los docentes del G2, si bien no se puede responsabilizar totalmente a la escolaridad secundaria por las dificultades lectoras de los estudiantes, indican que la base o formación es mala o no provee las herramientas necesarias. En función de esto, declaran que en la universidad los docentes y los pares pueden enseñar a leer.

D: Y creo que **no se puede culpar al estudiante si lee y no entiende...**

E: ¿Por qué?

D: Porque **es cierto que muchas veces vienen con una mala base del secundario, hay cosas que no les enseñaron**...por ejemplo a extraer ideas principales de textos, a no perderse en el bosque (docente 1, grupo 1).

D: Y ojo, **yo no le echo la culpa al secundario**, no para nada. Que no se mal entienda. Pero, **me parece que hay cosas que los chicos las pueden ir aprendiendo durante la carrera, y que tal vez, si las hubieran aprendido en el secundario, les sería más fácil adaptarse** al ritmo de estudio que requiere la facu, una carrera universitaria (docente 6, grupo 2).

E: Y ¿de qué crees que dependen las posibilidades de los estudiantes de comprender lo que leen en la universidad?

D: Mucho depende **de lo que les enseñaron en el secundario porque esa es la base, pero no es absolutamente determinante, porque aquí en la facu les podemos enseñar cosas**, nosotros los **profes y también los compañeros** ¿no? (docente 10, grupo 2)

A diferencia de los del G2, los docentes del G1, por una parte, perciben que la institución universitaria se ve en la obligación de enseñar lo que la secundaria no enseñó y, por la otra, aunque la base del secundario puede llegar a determinar algunas cosas, también existe la posibilidad de aprender a leer en la universidad.

E: Y, estas habilidades o estrategias de lectura y de estudio ¿usted cree que el secundario debió enseñarlas o que se pueden enseñar en la universidad?

D: **Yo pienso que es responsabilidad de la secundaria. Pero, que la universidad se ha visto obligada a hacerse cargo, se ha visto obligada.** Y en ese sentido se ha bajado el nivel de exigencias en algunos aspectos (docente 4, grupo 1).

E: Y ¿en qué condiciones llegan los estudiantes al nivel universitario?

D: Mmmm...difícil pregunta. En mis años de docencia lo que he podido notar es que **el cómo llegan depende en parte, y tal vez gran parte, de la base o de la formación que han tenido en el secundario...**A mí no me gusta poner como ejemplo escuelas o colegios, pero la base del secundario marca una diferencia. **Por supuesto, que no es todo. Porque cuando llegan aquí a la facultad hay un universo de cosas que tienen que aprender** (docente 3, grupo 1).

Tiempo y lectura

Para los docentes del G2, los estudiantes tienen dificultades para organizar los tiempos de lectura en función de la cantidad a leer para las diferentes materias. Esto incidiría negativamente en las posibilidades de los estudiantes de llegar a las clases prácticas y a los exámenes parciales con el material bibliográfico leído y trabajado.

E: ¿Qué han notado en cuanto a dificultades de los alumnos del primer año?

FRRHHD⁹: ...y, bueno, esteee...**les cuesta organizarse con los tiempos para leer**la biblio, como que **no calculan**, si les decís que tienen que leer tal texto para la clase siguiente **llegan con la mitad leído, y te dicen que no les alcanzó el tiempo...**y, también el tema de que **les parece muy difícil organizarse con los tiempos que tienen que dedicar a otras materias...** (docente 11, grupo 2).

E: Cuando vos me decís que no saben estudiar ¿a qué te referís?

D: ...creo que no les enseñan a estudiar, eso de sentarse e ir **dosificando los temas a estudiar día a día**. Por ejemplo yo les di que vean unas hojitas, diez o quince, eso era lo que debían leer de un tema, en un libro, era un capítulo de un libro...eso fue de un lunes para otro lunes y casi ninguno leyó,...Yo los veo es como que están acostumbrados a **dos días antes del examen intentar estudiarse (hace gesto de comillas con los dedos)** todo, pero no vienen con un ritmo de estudio real. O sea, **no vienen leyendo el material para cada práctico** y luego fijando lo más importante como segunda etapa (docente 9, grupo 2).

Los docentes del G1, al igual que los del G2, reconocen la dificultad de los estudiantes para organizar los tiempos en función de la cantidad a leer y cómo esto incide negativamente en el rendimiento en los exámenes parciales. Si bien atribuyen esta dificultad al nivel educativo anterior –el secundario- señalan que es algo que pueden aprender en la universidad.

⁹ FRRHHD: Formación de Recursos Humanos en Docencia.

D: Y claro, y además, como que noto que **falta una rigurosidad en el estudio**...que esta materia y cualquier materia les exige. **Les cuesta sentarse diariamente**...ir leyendo, estudiando, día a día. Y después llega la fecha del parcial y **se atragantan, pretenden en una o dos tardes leer todo**. Y **no llegan a leer todo**, mucho menos, a fijar conceptos...no llegan. Y creo que esto es lo que no aprendieron en el secundario, a estudiar (docente 4, grupo 1).

D: Ellos **no vienen preparados para organizar los tiempos**, les cuesta mucho, **intentan estudiar para el parcial la tarde anterior y les va mal**, tienen que **aprender a ir leyendo para cada clase** e ir resumiendo, y a lo sumo repasar la tarde anterior al parcial...y tratamos de transmitirles eso en las prácticas (docente 2, grupo 1).

IV.1.1.3) Leer en las clases prácticas...ayudas docentes a los alumnos y reflexión sobre las prácticas de enseñanza

Los docentes del G1 y del G2 proponen que en las clases prácticas se dan consignas sobre el tema del día para que los estudiantes trabajen en pequeños grupos con lo que debían llevar leído al práctico y luego se hace una puesta en común, en la que el docente puede intervenir puntuando cuestiones centrales, aclarando dudas o ejemplificando.

D: Les damos consignas, tipo “describir un corte transversal de médula espinal” o “qué funciones cumple tal estructura”. Se supone que tienen que hacer eso en grupitos chicos y para eso tienen que llevar las cosas leídas a la práctica y después hacemos la puesta en común donde los voluntarios cuentan a los compañeros lo que han hecho.

E: ¿Y que hacés mientras los chicos trabajan en pequeños grupos?

D: Trato de dejarlos que hagan solos, de no intervenir mucho, sino es como que están buscando que les resuelvas la consigna y en la puesta en común ahí sí intervengo para decirles si van bien o no, para remarcar cosas importantes, para aclarar dudas (docente 10, grupo 2).

D: Y en las prácticas se divide a los chicos en pequeños grupos, se les da una consigna, y con lo que se supone que tienen que haber leído se los hace trabajar...por decirte “Ley de pregnancia de la Gestalt” y entonces ellos buscan eso en el material, la describen y después en la puesta en común, entre todos pensamos un ejemplito y para señalar bien lo que no pueden pasar por alto (docente 1, grupo 1).

Los docentes del G2, en el marco de las clases prácticas, declaran que ayudan a los estudiantes indicándoles que las clases teóricas permiten enfocar lo más significativo en los textos, proveyendo guías de lectura sobre los temas, guiando a los estudiantes con los trabajos de lectura en grupo, enseñándoles a hacer esquemas y cuadros comparativos y recomendándoles que lean teniendo en cuenta los paratextos.

E: Y ¿cómo ayudan a los alumnos con la lectura en las clases?

D: Tienen **orientaciones teóricas**, presentaciones teóricas, a cargo de un docente, entonces, ahí hay una primera guía para enfocar lo importante. Además, está el trabajo con **guías** por ejemplo, y ahí hay otra ayuda más para **enfocar lo importante**. Y también están los **momentos de lectura** en los que los profes o los tutores nos acercamos a los grupos de trabajo y los ayudamos a ver que ideas son principales y que no. Y pueden consultar también, hay **consultas**.

E: ¿Cómo los ayudan?

D: Les **enseñamos a hacer esquemas**, por ejemplo, o **cuadros comparativos**, o los ayudamos a **buscar las ideas principales de los textos**, entre todos vemos qué es lo importante de los textos, las

ideas principales de las que no son principales, sino muchos subrayan todo como si fuera principal (docente 10, grupo 2).

D: Y yo lo que les digo y hago hincapié es en que vengan al **teórico** porque les hace el esquema de hacia dónde tienen que apuntar ellos, porque si ellos tuviesen ese esquema, hay cosas que se van a dar cuenta que no van en el resumen del texto que ellos puedan hacer. Entonces, **del teórico pueden ir sacando los más importante**, y rellenarlo o agregarle cosas que vean que les pueda servir. Pero realmente el teórico les puede hacer ver que no va tooooooo el texto.

E: ¿Y se les enseña a trabajar los textos?

D: Si, les recomendamos que vayan **estudiando con los dibujos a** la par de lo que leen...Con las **preguntas de los prácticos** uno puede ayudar a que no seleccionen todo el texto, a que no lo rayen entero. **Mis preguntas son sacadas del teórico**, viendo lo que dijo la profesora. No pongo nada de más para que ellos se ajusten al texto en función del teórico, que no se vayan de ese margen (docente 9, grupo 2).

Los docentes del G1, optan por orientar a los estudiantes leyendo junto a ellos – ayudándolos a identificar posturas en los textos, por ejemplo-, indicándoles quiénes son los autores, en qué momento escribieron y por qué, mostrándoles las fuentes primarias, trabajando con guías de estudio –que incluyen preguntas que se responden relacionando textos o con partes de textos-, trabajando diferentes perspectivas sobre un tema y ofreciendo documentos de cátedra. Además, subrayan la importancia de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza como una forma de ayudar a los estudiantes y de retomar las prácticas enseñadas por quienes fueron sus maestros.

D: ...**les cuento quiénes son los autores que están por leer, por qué, si lo que tienen en frente es un capítulo de libro, o lo que fuere...Yo voy al práctico con el libro**, les muestro el libro, y con el cuadernillo también. Como son muchos, prefiero **trabajar con guías, preguntas que a veces se responden desde un autor, desde el apartado de un texto y otras veces desde más de un autor, o desde apartados de textos diferentes...**para que vean que se pueden **ir relacionando los textos**. También les sugiero que vean **cómo encara el tema el autor**...vendría a ser cuál es el **esqueleto del texto**, en general, que vean cómo va introduciendo los temas el autor...porque hay preguntitas que tienen que ver con eso. Les sugiero que tengan a mano los **apuntes de la clase teórica**...Y con esas pistas responden las preguntas...a eso se suman los apuntes de la clase teórica... Yo hago lo que puedo desde mi espacio de cátedra. En cierta medida, **reproduzco**, y si me escucha un psicoanalista ortodoxo se corta las venas, si...reproduzco esas **buenas prácticas aprendidas cuando era alumna, lo que aprendí de mis maestros**. No me puedo olvidar de las clases de Viqui Dappe, por ejemplo. Realmente te dabas cuenta que había dedicación, pasión por lo que hacía y horas y horas de estudio. Y hago esto que te contaba...que es lo que aprendí, **leer junto a mis alumnos, contarles a quiénes leen, por qué escribieron, en qué momento escribieron, que eso que leen son fotocopias pero que esas fotocopias están en libros, mostrarles los libros**...creo que tenemos que poder pensar lo que hacemos, cómo les enseñamos a los chicos, eso me parece importante, **poder reflexionar sobre lo que hacemos** (docente 3, grupo 1).

D: Los chicos que están en las comisiones se devanan los sesos buscando estrategias... Hemos incluido **prólogos o introducciones de libros**, por ejemplo, de Psicomotricidad, como para que los chicos sepan qué es. Necesitan otro tipo de ayudas, por eso las **fichas de cátedra**. Aparte en el resto de las otras materias, bueno vos has cursado, se ven las cosas desde una sola concepción. Y en...Curso Vital, vos tenés los aspectos que hacen a la configuración de un sujeto...y entonces esta entidad tan compleja abarca la psicomotricidad, el lenguaje, el pensamiento, la sexualidad, el juego...nosotros no, no, nosotros no analizamos todos esos aspectos solamente desde una concepción Psicoanalítica, no. Entonces **vamos mostrando otras concepciones**, porque en la vida cotidiana, por ejemplo, cómo

juegan los niños en las zonas rurales, qué tipos de juego realizan...necesitamos otras herramientas que no las provee el Psicoanálisis (docente 5, grupo 1).

D: Pero te decía, **esto es un desafío...** por eso este año **particularmente a mí me ha dado resultado trabajar con los textos en las comisiones...**ayer por ejemplo, he trabajado con un texto de Weber, **avanzando párrafo por párrafo**, y tratando de entender bueno acá viene la crítica a tal tema, **aquí el autor está a favor de tal postura, aquí el autor presenta su propuesta**, y ayudar a los alumnos a que lo sigan... Que este año yo haya modificado la forma de trabajo, la estrategia del práctico, esto de agarrar el texto y trabajarlo en clase todos juntos...**tiene que ver con qué venía pensando esto, que hacía falta una guía más explícita para los chicos** (docente 2, grupo 1).

Leer relacionando la bibliografía con la clase teórica y los autores entre sí

Además, en las clases prácticas, los docentes del G1, indican que los textos se leen a la luz de las orientaciones dadas en las clases teóricas, como una forma de enfocar la información más relevante, pero sin descuidar de qué modo el autor va presentando los temas y relacionando también lo que diferentes autores proponen.

D: Las prácticas se convierten en esto, digamos, en tratar de volver a situarlos, **y mirar los textos a la luz de lo que han visto en la teórica** y, entonces, ir llevándolo al alumno, darle una manito...por ahí nosotros no somos de esos docentes que dejan al alumno solo, porque sabemos de las dificultades que plantea entender los textos de la biblio.(docente 2, grupo 1).

D: Entonces, por eso depende del tema también, y hay otros temas que del capítulo del libro están perfectamente delineados, que se yo. Vos vas a tomar emoción de Guyton, y vas a tener toda una definición y el tema claro ahí. Pero hay temas como sinapsis, por ejemplo, que hay muchas cosas nuevas. Y si vamos a libros nuevos, o muy nuevos, son demasiado elevados para nuestros alumnos. Entonces, **la teórica te hace falta para que te sume lo que a lo mejor no está en Guyton pero que es nuevo, pero que nosotros lo incorporamos como conocimiento necesario porque es actual...**pero que no tenemos un texto sencillo que tenga esos nuevos conocimientos (docente 4, grupo 1).

D: Aunque se trabaje con guías de lectura y con el esquema del teórico y con el libro de la cátedra, y generalmente, en los parciales se les piden cosas específicas...lo interesante es que puedan **ver cómo los autores van relacionando una cosa, con otra, y con otra...y cuál es el esqueleto de los textos, y en función de eso, que vean desde que texto, de qué autor van definir algo, o que puedan comparar un concepto desde diferentes autores...y eso lo hacemos en el práctico.** O que puedan ejemplificar conceptos, que piensen en lo que sucede en el día a día, así creo que es más fácil que los comprendan (docente 3, grupo 1).

Relacionar teoría y realidad

Los docentes del G2 mencionan que en clases prácticas buscan que los estudiantes relacionen o articulen los conceptos o los textos con la realidad, con lo práctico o con lo cotidiano. Señalan como condición para poder hacer esto la apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes.

D:...por eso tenemos temáticas que permiten que al estudiante que lee los **textos** traiga lo que sabe de antes, sus **conocimientos previos**, que traiga de lo suyo. Y entonces, los chicos cuando pueden hacer un click y articular dos situaciones diferentes con concepciones de salud y enfermedad, con emic y etic, cultura...ahí es donde se puede ver si les cuesta o no **relacionar**...porque esta última unidad del

programa apunta a esto, a relacionar. **A algunos les cuesta, y creo que depende de la poca apropiación o incorporación de los conceptos. Y en otros casos, uno ve que las cosas fluyen, se juntan, discuten, charlan, te consultan dudas, te persiguen...para saber si las relaciones que van haciendo están bien o no...**Esta es una materia que se divide en dos cuatrimestres, y el **viaje** se hace en el segundo...por el frío, y bueno, el que quiere puede ir. El tema es que **buscamos con esto que puedan articular la teoría con ciertas prácticas**, porque esto te da elementos para que te posiciones y puedas investigar y profundizar un tema, que puedan ver que esto **que estudiaron les puede servir para leer la realidad, lo práctico...**(docente 6, grupo 2).

D: Les cuesta mucho **relacionar** esto que ven como **concepto** con lo que vemos en la **realidad, en lo cotidiano**, por decirte, si vos les decís que lóbulo frontal controla motricidad y entonces alguien se lesiona ¿Qué le pasara a esa persona? Muy pocos empiezan a **suponer** qué manifestaciones podría haber o te cuentan **casos** de personas que han visto con ciertas dificultades motoras y que ellos piensan que puede tener que ver con eso...entonces buscamos que **puedan leer y empezar a pensar eso, en las articulaciones entre el concepto y la realidad** (docente 8, grupo 2)

Los docentes del G2, al igual que los del G1, también enuncian la necesidad de relacionar o aplicar la teoría o los conceptos estudiados con lo concreto o la realidad y las dificultades que a veces tienen los estudiantes para hacer esto. A diferencia de los docentes del G2, los del G1 proponen que la teoría también puede verse modificada por la empiria y la dificultad de los estudiantes para ver esto también.

D: **Y la teoría les tiene que empezar a servir a los chicos para leer la práctica.** El otro día viene un chiquito...bah...chiquitos les dicen todos...de primer año, y en el trabajo de campo que incluye hacer entrevistas, el **empieza a contar**, que habían tenido, digamos, que lo habían recibido las enfermeras, que habían estado con un montón de mamá y futuras mamás, y la situación...ehhh, cómo trataban las enfermeras a las madres o futuras mamás en La Maternidad, y cómo **él había podido entender los temores de las mamás**. Y los temores de una mamá que venía del campo, y estaba en La Maternidad. Y le pregunto **“¿vos has puesto todo eso en el trabajo?”** y me dice **“no”**. **“¿Y por qué no has puesto eso en el trabajo?”**. Fijate vos la falta de poder...por eso...ehhh... **No hay concepción de que toda teoría se nutre en una práctica, de que los conceptos en su génesis, se han desarrollado a partir de una práctica, y desde esa práctica después se elaboran y se retroalimentan. Hay una desestimación de eso que ellos viven, desde la experiencia lo que les están diciendo**, de lo que les dicen de los vínculos, de la vida cotidiana, que ellos no lo pueden incorporar como parte de un trabajo intelectual a la hora de presentar un trabajo (docente 5, grupo 1).

D: Y entonces desde el año pasado hemos cambiado ese plan...y **lo que hacemos ahora es trabajar con problemáticas sociales**, y como los contenidos de la materia pueden servir para leer desde otro ángulo esa problemática, eh...no necesariamente el alumno tiene que hacer un registro o una búsqueda bibliográfica para hacer esto, **usan la biblio que ya estudiaron para los parciales...y si lo miramos a esto a la luz de que pueda ser un aprendizaje sobre la aplicación de los conceptos que se estudiaron a algo concreto...**en ese intento estamos ahora (docente 2, grupo 1)

IV.1.1.4) Leer en el secundario

Los docentes del G2 reconocen ciertas prácticas de lectura propias de la escolaridad secundaria: el dictado de guías con sus respuestas –por parte de los docentes- y la lectura de resúmenes de los temas hechos por los profesores. Además, en cuanto al tipo de textos, indican que los estudiantes no leen de libros de texto, o si leen, se trata sólo de unas pocas hojas del manual. Enuncian que este tipo de prácticas les permitía a los estudiantes aprobar

exámenes en ese nivel educativo, pero notan las diferencias con las exigencias propias de la universidad –leer textos completos, responder a preguntas de guías de estudio, aprobar exámenes parciales-.

D: ...Lo que pasa es que en el secundario muchas veces trabajan, **según lo que me cuentan los chicos, con guías que los docentes les dictan y eso estudian para las pruebas, o ven los temas de resúmenes que les hacen los profes o ven un par de hojitas de un manual y nada más. Y aquí las guías tienen que resolverlas ellos y se leen textos completos, por cortos o largos que sean** (docente 10, grupo 2),

E: Cuando vos me decís que no saben estudiar ¿a qué te referís?

D: Estrategias, herramientas, **creo que no les enseñan a estudiar, no les enseñan técnicas de estudio en el colegio. Ni tampoco los hábitos de estudio**, eso de sentarse e ir dosificando los temas a estudiar día a día... La vez pasada vino una alumna a preguntarme por qué había desaprobado y le digo que ella no había podido responder ni la mitad de lo que se le pedía. Y ella me contesta que **estaban acostumbrados a que la profesora en el colegio les daba la guía hecha y que ellos la estudiaban y la rendían. Me decía que ellos no tenían que buscar las respuestas en ninguna parte, que no trabajaban con libros de texto.** Yo le digo entonces que nosotros les damos las guías de trabajo como una ayuda pero que no les podemos dar las respuestas, que ellos tienen que buscarlas en el material, en los textos (docente 9, grupo 2).

Los docentes del G1, reconocen la escasa anticipación con la que se lee en el secundario –el día anterior- cuando hay evaluaciones, el hecho de que el conocimiento sólo lo imparte el docente -la palabra del docente sea la única autorizada-, el tomar notas de lo que dice un profesor, la ausencia de participación en clase, la dificultad para relacionar lo que estudian con lo cotidiano, el uso de fotocopias o manuales, la escasa cantidad de material a leer –en contraste con el volumen a leer en la universidad y el hecho de que los alumnos parecen centrarse más en la cantidad que en la comprensión-, y la identificación de información específica en los textos –el párrafo que responden a la pregunta-. Sólo una docente de las entrevistadas declara que ella también es docente en la secundaria e indica que en la escuela secundaria, hoy en día, no solamente se enseña contenidos curriculares, sino también, se analizan otro tipo de situaciones cotidianas y que esto podría haber ido en detrimento de lo curricular.

D: Entonces ¿Qué hacen?...**Entonces tienen el sistema de estudio del secundario, del colegio secundario donde a las pruebas, para las pruebas estudian la tarde anterior** (docente 7, grupo 1).

D: ... Igual, como te decía esto de que ellos es como que no participan, y es como que lo que está marcada, **es la enseñanza media, esto de que el profesor habla y ellos escuchan y algunos toman notas. Y está siempre esto, de que hay chicos que no preguntan, no participan**, y vos los mirás y es como que están perdidos...Se van a los libros y empiezan a copiar y copiar párrafos enteros sin poder relacionarlos con lo práctico, **sin poder valorar lo cotidiano o leer lo cotidiano a través de la teoría**...es lo que traen del secundario (docente 5, grupo 1).

E: A ver, entonces vendría a ser como que ustedes han observado que hay ciertas prácticas que tienen que ver con las estrategias de lectura que han desarrollado que no facilitarían la comprensión del material bibliográfico?

D: **Si...solamente mirar el cuadernillo ya los impacta**

E: El tamaño?

D: Siiii, esooo. Ellos vienen funcionando en la secundaria donde **el profesor entrega esa fotocopia para trabajar en el momento o el manual, y cuando trabajan con el manual son tres o cuatro hojitas...siempre son textos cortos.** Entonces de repente se encuentran con el cuadernillo y además lo comparan...y te dicen profesora esto es una materia y esta es la otra, y mire y el alto...y entonces el cuadernillo es como que los impacta... **Creo que vienen con un esquema que es muy cerrado de la secundaria en cuanto a la lectura, es decir, por ahí lo que está como focalizado es en eso...la cantidad, más que en la comprensión del texto...**y a veces los docentes del secundario, además enfatizan esto de **identificar el concepto principal o el párrafo que responde a la pregunta X de la guía, pero desgarrado del resto del texto, desgajado, arrancado...sin contextualizar, sin la contextualización general. Y entonces de ahí aparece la idea del resumen y memorístico...**

E: Vendría a ser la selección de información y la reproducción exacta pero no necesariamente comprensiva?

D: Exacto! **Es como un copiar y pegar acrítico. Además está eso de que los conocimientos se impartan desde otro, que otro les indique que es lo importante del texto y no importa que no les diga por qué.** Y a eso sumale que muchas veces **no tiene incorporado el hábito de la lectura,** y si uno les dice en el teórico que lleven el material leído para la práctica, lo hace el 20% de la comisión. No hay una incorporación de la cuestión de la lectura para las clases prácticas...En realidad, **yo no quiero menospreciar la tarea del docente del nivel secundario, en absoluto,** porque creo que la escuela cada vez más está dando respuesta a otras cuestiones, **y de hecho soy docente del secundario y sé que hay muchas otras cosas en juego...**y es que hay que generar espacios que van más allá de contenidos curriculares...Y es que **antes la escuela secundaria era para eso, solamente para enseñar contenidos, y ahora las mismas escuelas están demandado poder ver que pasa con los alumnos, poder analizar situaciones cotidianas, y entonces uno va como relajándose en algunas cuestiones de los contenidos para ir dando apertura a otras cosas.** Emmm, creo que también **ha jugado muy en contra este sistema de códigos informáticos o cómo se llamen no sé, que han hecho que el alumno también haya ido buscando como facilidades en la escritura del chat, en la escritura del teléfono, y ha ido incorporando esas cuestiones que son códigos propios del adolescente y, después es como que no pueden situar que esto tiene que ver con mis amigos y esto tiene que ver con lo académico** (docente 2, grupo 1).

IV.1.1.5) Cómo organizan las clases en la cátedra: la práctica no es igual que la teórica

Los docentes del G2 plantean la distinción entre clases teóricas y clases prácticas. Sobre las primeras –las clases teóricas-, marcan una temporalidad –una vez por semana con duración de una hora y media- y como función, la presentación de los temas con base en la selección de información relevante de los textos, la provisión de una guía o hilo conductor de los temas, y una anticipación sobre lo que debe leerse para las clases prácticas. En cuanto al rol del alumno, proponen que debe sentarse, escuchar y tomar nota. Sobre las segundas –las clases prácticas-, indican que su función se centra en el trabajo por parte de los estudiantes sobre lo dado en la teórica y sobre dudas. Sólo un docente marca que en función de cómo se desarrollan las clases prácticas, pueden irse reformulando las clases teóricas.

E: Una última cuestión, ¿cómo organizan las clases en la cátedra?

D: Hay una **clase teórica una vez por semana que duran una hora y media más o menos**, y de ahí las **clases prácticas**. En la **teórica se presentan los temas**, y lo hacemos los docentes con más experiencia y los coordinadores con más experiencia. Entonces, **tomamos los textos y los desarrollamos, lo más importante del texto**. Y en las **prácticas se trabaja sobre el tema de la teórica, con guías y se socializan**. Generalmente **se les pide a los chicos que vayan con el texto que se vio en la teórica leído a la práctica**. Y así trabajamos (docente 10, grupo 2).

E: Entonces, hay una diferenciación clara entre clases teóricas, clases prácticas...

D: Sí, eso siempre. **La práctica no es la teórica y siempre les remarco eso**. Además, **en la teórica se les dice lo que deben leer para la práctica** y a su vez, **en la práctica por lo menos yo, yo les digo cuál es el tema que sigue en las teóricas y les sugiero que se adelante con la lectura** en la medida de lo posible (docente 8, grupo 2).

D: ...O sea, es distinta a la clase teórica. **No es lo mismo. La teórica es para presentar la guía, el hilo conductor de los temas y los conceptos más importantes, uno se sienta, escucha, toma notas. La práctica es para trabajar, al práctico lo hacen ellos, para profundizar lo que se vio en el teórico, despejar todas las dudas que tengan sobre los temas**. Es un aprendizaje circular, porque además, **en la medida de lo que se avanza en los prácticos y los problemas que se detectan, también se van reformulando las teóricas** (docente 7, grupo 2).

Los docentes del G1 diferencian también las clases teóricas y las clases prácticas. Señalan como funciones de las primeras, trabajar un tema del programa, relacionar conceptos, contextualizar los autores, brindar un esquema general para abordar la bibliografía. Indican que las segundas, a partir del trabajo con preguntas, permitirían no pasar por altos cuestionamientos al leer los textos.

E: ¿Cómo organizan las clases en la cátedra?

D: Las **clases teóricas son las clases en las que se trabaja un tema del programa, se relacionan conceptos de diferentes autores, se les cuenta a los chicos quiénes son los autores que leen, cómo llegan a elaborar sus teorías, se presenta un esquema general de cómo abordar la bibliografía, una guía para leer los textos**. Eso, por supuesto es en la teoría. En lo personal, en mis **clases prácticas**, ahí les **doy preguntas para que vean cuáles son las cuestiones que no pueden pasar por alto al leer los textos y preparar el tema** (docente 3, grupo 1).

IV.1.1.6) Qué leen los estudiantes. Criterios de selección del material bibliográfico

Los docentes del G2, expresan dos cuestiones respecto de la selección del material bibliográfico: por una parte, que la realizan los profesores de las cátedras quienes se dividen los temas y ponen a consideración del equipo de cátedra la selección hecha, solicitando el monitoreo de las dificultades que tuvieren los alumnos para comprenderlo y, por la otra, que incluya capítulos de libro acompañados por fichas de cátedra que permitan a los estudiantes focalizar las ideas centrales de los capítulos de libro, y que los textos sean cortos y no enrevesados

E: Y ¿qué cosas, o más bien, que criterios tienen en cuenta para seleccionar los textos de la Integración Universitaria?

D: El nuestro es un caso bastante particular porque es el primer contacto que los chicos tienen con la facultad, entonces cuando armamos el material, la **experiencia de los años** nos ha ido diciendo qué poner y qué sacar. Lo primero, es **presentar la carrera y la facultad**, por eso está esa primera ficha

con cómo se organiza la facu, quiénes son las autoridades, el consejo directivo, después se presenta la carrera, con el plan de estudios, los objetivos, las incumbencias del título. Tenemos también esa **guía con preguntas importantes y respuestas útiles**, que son cosas que suelen generar dudas a los chicos. Tenemos el **programa de la Integración Universitaria**. Y después de eso, empezamos a introducirnos con cuestiones generales trabajar lo que es la Psicología. Es cómo que **hacemos un rodeo por cosas más generales primero y después tenemos un texto específico sobre qué es la Psicología** y...después vienen **selecciones de textos cortos de las diferentes materias como para que se den una idea los chicos de qué es lo que verán en el primer año. Y después está una fichita que hicimos con XX**, sobre las áreas de inserción profesional del psicólogo, como para que los chicos tengan una idea de qué es lo que pueden hacer cuando se reciban.

E: Entonces, sintéticamente ¿en base a qué realizan la selección de textos?

D: **Que sean cortos y que sean sencillos para los chicos, no muy enrevesados, porque es lo primero que leen aquí en la facu...** Y cuando seleccionamos los textos con XX, siempre **buscamos también la opinión de los coordinadores de las comisiones, porque ellos también nos dicen que dificultades van viendo que tienen los chicos para entender el material** (docente 10, grupo 2).

E: He visto los textos, el material, bibliográfico que se indica en el programa, algunos son los mismos que yo leí cuando era estudiante, los textos médicos, y hay material de cátedra o fichas nuevas, y otros textos ¿con qué criterio se hace la selección de textos?

D: La profesora encargada de dar el teórico la hace. **Se dividen los temas las profesoras, los preparan y buscan la biblio que les parece para los alumnos, y después se lo pone a consideración en las reuniones de cátedra**. Además hacen las **fichas con los conceptos principales**, como para que aparte del teórico, se pueda seguir **orientándolos a los alumnos un poco más con la lectura y el estudio, para que sepan dónde poner el acento. Por ellas pasa todo, siempre** (docente 9, grupo 2).

D: ¿Con qué criterio se hace la selección de textos?

E: Y mirá, como son de primer año buscamos que haya **capítulos de libro** no excesivamente largos y que vayan **acompañados de fichas de cátedra** que **faciliten la lectura** de esos capítulos y les permitan **focalizar las ideas más importantes**. (docente 7, grupo 2).

Los docentes del G1 plantean como criterios de selección del material bibliográfico los siguientes: que los textos favorezcan un aprendizaje gradual en los estudiantes, por lo que se los organiza teniendo en cuenta un creciente nivel de complejidad –de los más sencillos como fichas de cátedra a los más complejos como capítulos de libros-; la inclusión de fuentes primarias encauzadas o mediatizadas por fuentes secundarias; que las fuentes secundarias incluyan diversos ejemplos que permitan apreciar la relación de los conceptos con la realidad; y el ponerse en el lugar de los estudiantes como nóveles lectores académicos. Además, valoran negativamente aquellas prácticas docentes de selección que consisten en la eliminación de las fuentes secundarias -justificadas en no facilitar demasiado las cosas a los estudiantes-.

D: Primero, que sea un **aprendizaje gradual con los textos...** hemos sacado algunos contenidos psicoanalíticos puros,...Entonces **dejamos aquellos textos que estaban como más al alcance de la comprensión de los chicos. Y hemos intentado que sea una cosa gradual...de textos más sencillos y cortos como fichas de cátedra a capítulos de libros más largos** (docente 7, grupo 1).

E: Y qué criterios tienen o cómo realizan la selección de ese material bibliográfico que deben leer los alumnos?

D:...entonces digamos, el criterio es ese que se lean **fuentes primarias**, que los alumnos lean a los autores de los que estamos hablando, y algo que nos ayude como a **encauzar la lectura, la contextualización del autor y los conceptos más importantes, la fuente secundaria** (docente 2, grupo 1).

D: El tema es que ahora, **el criterio para algunos docentes pasa por incluir sólo fuentes primarias para no fomentar facilismos en los chicos. Y es algo realmente absurdo. Los chicos en el secundario con suerte estudian de manuales...te imaginás lo que debe ser para ellos...intentá ponerte en su lugar por dos segundos.** Es terrible...La verda..., yo sé qué es lo que quiero cuando busco la biblio...**una fuente primaria corta, y de ahí fuentes secundarias y que tengan muchos ejemplos para que los chicos vean que esto que se plantea en la teoría se lo ve en la vida cotidiana** (docente 3, grupo 1).

Uso de diversas fuentes

Son los docentes del G1 los que reconocen que solicitan a los estudiantes la lectura de diversas fuentes para dar cuenta de un tema y, que estas fuentes suelen ser primarias y secundarias, indicando el valor de la fuente secundaria para la comprensión de la primaria.

D:...les pido otra cosa a los chicos, les pido que...**puedan dar cuenta de cuestiones específicas del texto, y relacionar esos planteos con los de otros autores**...porque un tema no se ve desde un texto, se puede ver desde dos o más...y no es lo mismo lo que se lee en esta materia que tiene **fuentes primarias que lo que se lee en otras materias que tienen fuentes secundarias**...Entonces...en los autores clásicos, Marx, Weber, Durkheim, tenemos la lectura del clásico directamente y después tenemos un Ritzer que hace la síntesis del clásico con los conceptos centrales del pensamiento del autor y datos que permitan contextualizar histórica y socialmente a ese autor (docente 2, grupo 1).

D: Y aquí, en la universidad, se encuentran con **fuentes primarias, extensas, y a veces con fuentes secundarias**...en esta materia, que por los temas que trabajamos los chicos, en muchos casos, tienen que leer las fuentes primarias, por decirte, **textos originales** de Freud, de Piaget, de Watson... ¿sí? Pero no termina ahí el asunto, porque para que un alumno de primer año pueda entender estos textos, **la fuente secundaria es fundamental**, indispensable (docente 3, grupo 1).

Textos argumentativos y textos expositivos

Solamente los docentes del G1, plantean distinciones entre textos que exponen y textos que argumentan. A los primeros los describen como textos más sencillos, sin vueltas que plantean o definen cosas y, en algunos casos, los identifican con las fuentes secundarias. A los segundos, los describen como textos complicados, con idas y vueltas, que incluían voces de varios autores, en los que el autor critica conceptos y toma otros a su favor y propone conclusiones, en los que hay argumentos y contraargumentos o textos y contratextos. En algunos casos, los identifican con las fuentes primarias.

E: ¿Quiénes participan en la selección del material bibliográfico?

D: En teoría cada uno de los encargados del tema hace la selección del material: préstame el cuadernillo... hay textos que pueden ser más **sencillos**, como las **fuentes secundarias**...En general, esa **fuentes secundaria** que es el libro de la cátedra **expone** los temas de **manera más sencilla**, sobre todo si pensamos en el alumno de primer año. Pero hay otros textos, **más complicados**, tienen **más idas y vueltas**, y el autor **argumenta** cosas hasta que finalmente **llega a una conclusión**...y estos

textos son más **complicaditos** porque el autor incluye las **voces de otros autores, para criticarlos positiva o negativamente, o para tomar lo que dicen a su favor, y hacer como una sumatoria de cosas a favor de lo que plantea el autor...**a ver si así vende mejor su postura (se ríe), el punto es que este tipo de textos que son las **fuentes primarias** que tenemos pueden ser más difíciles para los alumnos que recién entran (docente 3, grupo 1).

D: ...pensar lo que es **un texto argumentativo, un texto expositivo** ¿sí? Y cómo se escribe y cómo se produce uno y otro, en qué momento corresponde uno, en qué momento corresponde otro...si pensás en un Freud que tiene **tantas vueltas, primera tópica, segunda tópica, volver a la primera tópica, que la vuelta y las dos vueltas, y en eso, lo tópico ya no es tópico** (se ríe), es un **texto y hay contratexto, hay argumentos y contraargumentos** ¿no? Y eso no es lo mismo que explicar la neurona, **la neurona, es la tal cosa y ya, sin vueltas** (docente 1, grupo 1).

Textos enrevesados, complicados, enredados

Los docentes del G1 y del G2 describen la presencia de textos enredados, complicados, con muchas idas y vueltas, que dicen cosas y después las niegan. Además, enuncian que esta clase de textos se contraponen a otros que son cortos, sencillos y no muy enrevesados. Mientras que los del G1 consideran que estos textos implicarían un desafío para los docentes y los alumnos, los del G2, indicaron que por ser muy complejos los evitan.

E: ¿Cuáles cree usted que serán los desafíos a los que se enfrenta un alumno de primer año para leer?

D: ...Los textos que se leen en algunas materias son **enredados, complicados, enrevesados**, no son fáciles de entender. Pero **el desafío es para el docente y para el estudiante** (docente 1, grupo 1).

E: Entonces, sintéticamente ¿en base a qué realizan la selección de textos?

D: Que sean **cortos** y que sean **sencillos** para los chicos, **no muy enrevesados**, porque es lo primero que leen aquí en la facu.

E: ¿A qué te referís cuando me decís textos enrevesados?

D: Esos textos como los de Freud que dan **muchas idas y vueltas, van y vuelven, y dice una cosa, y después otra, y después niega eso. Esos textos los evitamos aquí porque son muy complejos para los chicos que recién entran**. Salvo el del oficio de la pasión, ese es el único más difícilito...por cómo está escrito, pero los otros son más sencillos, más directos, dicen las cosas de manera más fácil, sin dar vueltas (docente 10, grupo 2).

Textos cortos y sencillos

Para los docentes del G1 y del G2, la selección bibliográfica incluye textos a los que caracterizan como cortos y sencillos. Los del G1, oponen estos textos a otros que denominan como largos y enredados, y asignan como función de los primeros, facilitar la lectura de los segundos.

E: Entonces, sintéticamente ¿en base a qué realizan la selección de textos?

D: Que sean cortos y que sean sencillos para los chicos, no muy enrevesados...Y a los chicos que recién entran, a la mayoría, les va a costar leer todo, nosotros tratamos de hacer una selección teniendo en cuenta que tan difíciles son los textos, pero seguramente que les va a costar... (docente 10, grupo 2)

E: ¿Cómo eligen los textos de la materia?

D: Buscamos que haya textos que sean sencillos para los estudiantes, y que no sean tan largos...sí, vendría a ser que sean cortos y sencillos, no enredados, para que puedan entender los temas de la materia, y entonces nuestras fichas de cátedra hacen eso, porque les hacen más fácil leer los textos que son un poco más largos y tal vez más complicados o enredados (docente 5, grupo 1).

Resúmenes o Carpetas

Tanto los docentes del G1 como los del G2, reconocen que los estudiantes leen carpetas o resúmenes hechos por terceros y que, en muchos casos, estos textos tendrían el mismo status que los incluidos en la bibliografía del programa. Además, declaran que los estudiantes apelarían a este tipo de materiales de lectura porque son cortos y que los mismos no permitirían a los estudiantes aprobar los parciales ya que no las comparan con las fuentes primarias.

D: Es una realidad, ellos **o estudian algún resumen sin figuras de memoria o estudian de la carpeta bajada de internet sin figuras, que son tres hojitas...**Y si uno les pregunta algo que no está en esa carpeta, algo que está en los textos o que se ha dicho en el teórico, no saben, no pueden responder, o no saben ubicar en los gráficos estructuras anatómicas por ejemplo. Y esto es porque han estudiado de esas carpetas que circulan en internet o del resumen que les ha prestado la amiga...

E: Y volviendo al tema de la lectura, vos me decías que los chicos vienen con los cuadernillos en blanco, o con todo subrayado o sin nada. Aparte de eso, ¿vos has observado que hacen ellos en clase con el material?

D: Ellos trabajan en grupo

E: ¿Y que hacen grupalmente con el material?

D: Y bueno hay uno que siempre tiene de **esas carpetas que están en internet o que pasan de año a año, entonces de ahí sacan las preguntas...copian de ahí las respuestas**, porque si traen las fotocopias de los capítulos de libro sin leer o sin seleccionar lo más importante, o no traen el material, y además no van al teórico, ¿qué van a poder hacer?!

E: ¿Entonces el contacto con el material bibliográfico que provee la cátedra viene a estar mediado por los apuntes estos que circulan?

D: Claro, **ese apuntencito es casi como parte de la biblio del programa** (docente 9, grupo 2).

E: ¿Y qué leen los chicos?

D: **En teoría deberían leer el material que se sugiere desde la cátedra y en la práctica, bueno, tenés esas carpetas de cuarta que andan circulando** y que es más lo que oscurecen que lo que aclaran, porque **suelen tener errores conceptuales graves y los chicos que no leen los textos no tienen parámetro** y entonces, el tema es que como esa carpeta que le pasaron **es casi más importante que la biblio del programa, después vienen las quejas cuando desapruban**. Me da la sensación de que esas carpetas terminan siendo más importantes que los textos que tenemos en el programa porque ni se preguntan si lo que está en esas carpetas está bien o mal (docente 5, grupo 1).

Tipos de textos

Para los docentes del G1 como los del G2, los estudiantes leen prioritariamente capítulos de libro y fichas de cátedra. Además, en algunas materias leen artículos de revistas de psicología –algunas científicas–, diccionarios y el programa de la materia es considerado un texto más de la bibliografía. En necesario indicar que algunos docentes de que los estudiantes accedían a fotocopias o cuadernillos y no a los textos originales.

E: Y...¿usted ha visto con qué material trabajan?

D: Mirá, hay **cuadernillos circulando**...el tema es que algunos no son oficiales, y en la fotocopidora, yo no sé qué venden. Nosotros dejamos la selección de textos en la biblio porque hay pocos libros, para facilitar un poco las cosas...y hay **capítulos de libros y fichas de cátedra** básicamente (docente 8, grupo 2).

E: ¿Qué clase de textos leen?

D: Hay **capítulos de libros** y dos **artículos** o tres **de revistas** de...como la de la Facultad, de revistas científicas, pero son cortos y simples...si, si, y los hacemos trabajar también con **diccionarios**, no necesariamente con diccionarios antropológicos, porque hay...sino con el diccionario común, y lo que buscamos es crear el ejercicio en los estudiantes de que vengan a clase con el diccionario, por si hay palabras que no comprendan en los textos, ...Y además, el **programa de la materia** es un texto más...En general, los dos primeros parciales, en esos, se ve bibliografía básica...En la tercera, además de la biblio de las dos unidades primera, pueden **acercar su biblio**, pero somos cautos. Si es de internet que digan de que sitio lo sacaron. Y si, hay criterios, yo apelo al google académico, pero es muy difícil, porque hay una infinidad de cosas que se pueden bajar, entonces más o menos les doy como si fueran palabras específicas para que hagan la búsqueda (docente 6, grupo 2).

D:... lo cierto es que como recién se inician, al menos por este tiempo, podemos trabajar con capítulos...enteros, no partes (se ríe), con **capítulos de libros**...y siempre vamos con una fuente primaria y una secundaria...Me importa mucho que sepan quién escribió el texto, por qué, en qué momento específico...que sepan si lo que leen es un capítulo de libro, o un artículo o una ficha de cátedra...Y bueno, hay que darles **fotocopias** porque no alcanzan los libros de la biblioteca (docente 2, grupo 1).

E: ¿Con que clase de textos trabajan?

D: En general, son **capítulos de libros y fichas de cátedra** que hemos ido armando para facilitarle la lectura del capítulo al alumno, pero es eso lo básico, por ahí tenemos un **artículo** o dos de **revistas de psicología**, pero son muy sencillos (docente 5, grupo 1).

IV.1.1.7) Qué esperan de los alumnos como lectores

En cuanto a las expectativas docentes, tanto los del G1 como los del G2, reconocen que hay cosas que no pueden esperar que los estudiantes hagan. Mientras que los del G1 apuntan a enseñar estas cosas, los del G2, optan por delegar esa función a los espacios de tutoría institucional.

D: Yo no puedo esperar que hagan cosas que no he enseñado yo y bueno, ya sabemos que hay cosas que hubiera estado bueno que aprendan en el secundario, pero si no las han aprendido, no podemos esperar que hagan cosas que no van a hacer...hay que enseñarles (docente 2, grupo 1).

D: Lamentablemente, lo que no se aprendió en el secundario aquí yo no puedo enseñarlo y pero bueno, está el SITA, para que puedan aprender eso que no les enseñaron antes...pero además de eso yo ya sé que no puedo esperar cosas que no pueden hacer...por eso creo que hemos bajado el nivel de exigencias (docente 7, grupo 2).

Leer desde la perspectiva de cátedras

Para los docentes del G1 y del G2 los estudiantes debieran considerar leer teniendo presente la postura o el estilo de una cátedra, que es una de las cuestiones para tener en cuenta al enfocar las ideas centrales en el texto.

D: ...en realidad lo que los chicos tienen como muy incorporado es esto...el tema del resumen, marcar con el resaltador el concepto, lo que ellos entienden en realidad del párrafo...y que no está mal, pero **no deberían perder de vista que la información importante también depende de la postura de una cátedra...de la perspectiva...y no por ser dogmáticos (se ríe) sino porque la ideología se cuela al enseñar...**(docente 2, grupo 1).

D: (se ríe) El material ya es algo que viene visto y que tiene una cabeza y **está pensado en un estilo...la jefa de cátedra es la que propone ese estilo...y estaría bueno que los chicos valoren ese estilo...el poder ver las cosas desde diferentes miradas** (docente 6, grupo 2).

Leer en función de la clase teórica

Los docentes del G2 indican que los alumnos deberían leer teniendo como guía las clases teóricas y rastreando o buscando en los textos conceptos presentados en dicha clase. Proponen las guías de lectura y la ejemplificación de lo leído en clases, como herramientas complementarias a la lectura en función de lo presentado en la clase teórica.

D: Y bueno, ellos saben que **en el teórico tienen la guía para abordar los textos, que es lo central y cómo esos conceptos se relacionan con otros**. Entonces en el práctico, retomamos los conceptos centrales, a veces, con **guías de trabajo**, y los analizamos juntos y **ejemplificamos** para ver si realmente se entendió (docente 6, grupo 2).

D:...Con las **preguntas de los prácticos** uno puede ayudar a que no seleccionen todo el texto, a que no lo rayen entero. Mis preguntas son sacadas del teórico, viendo lo que dijo la profesora... Entonces, **eso que vieron en el teórico como concepto, eso es lo que tienen que buscar, rastrear en el texto**...Entonces cuando leen los textos esas cosas no pueden pasarlas de alto, porque son importantes esos conceptos para el tema (docente 9, grupo 2).

Leer en función del programa de la materia o no saber que existe el programa

Principalmente quienes plantean la necesidad de leer y considerar los programas de las materias son los docentes del G1 y sólo un docente del G2 lo hace. En general, expresan dos situaciones disímiles: por un lado, el hecho de que muchos estudiantes desconocen que existen los programas de las materias y, por el otro, la necesidad de que los estudiantes aprendan a leer teniendo en cuenta el programa como guía. Estos últimos, valoran la organización lógica de un programa y cómo esta se relaciona con la posibilidad de comprender lo que se lee, así como la función de guía en la apropiación de los textos por parte de los estudiantes.

D: Mirá, para empezar **pocos saben que tienen el programa de la materia...**

E: ¿Y lo principal, las ideas principales, en función de que se determinan o se buscan?

D: Y de pronto, si nos vamos a poner a ver... mirá si te pones a ver hay programas de las materias y **ahí en el programa está lo que nos importa para enfocar los textos...y es lo que también se ve en las teóricas** (docente 1, grupo 1).

D: **Nuestro programa está planteado para abordar las dicotomías** del pensamiento sociológico, desde el vamos se les enseña que existen los argumentos y los contraargumentos, lo dicotómico. **Todos**

los programas deben tener un orden lógico, una bolilla tiene que seguir a otra, pero yo lo marco mucho que se haya entendido esto para que yo pueda pasar a esto otro, para que yo pueda pasar a otra unidad y a otra... Si ellos no han entendido en el pensamiento sociológico clásico esta dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, yo no tengo herramientas para pensar Bourdieu, Guiddens, en una unidad número cuatro. **Se ha modificado el programa**, antes teníamos Berger y Luckman y Gerth y Mills en la unidad número tres y ahora, lo hemos pasado como unidad número dos, ¿por qué?, porque ahí nos permite ver esta relación individuo sociedad, más claramente cómo se dan estas cuestiones dialécticas entre el individuo y la sociedad, para después volver a los clásicos y ver quién ha puesto el énfasis en el individuo o en la sociedad... **Pero claro, si no se entiende ese orden lógico será muy difícil contextualizar y comprender lo leído** (docente 2, grupo 1).

D: **Les pido que del programa me digan qué textos tenían que leer.** Hago una breve introducción, donde les cuento quiénes son los autores que están por leer, por qué, si lo que tienen en frente es un capítulo de libro, o lo que fuere... (docente 3, grupo 1).

D: **Aquí partimos de trabajar con el programa y ubicar los autores en ese programa.** Trabajamos con autores clásicos... y vos has visto que **no tenemos bibliografía complementaria**, estee... creo que somos la única cátedra que tiene toda bibliografía obligatoria, no hay complementaria... Y además, **el programa de la materia es un texto más... Es la guía principal, claro, es el machete (se ríe), es la guía para ir apropiándose de los temas, es el machete que se puede tener en el examen (se ríe)** (docente 6, grupo 2).

Leer en función de lo que piden los profesores

Tanto los docentes del G1 como los del G2, esperan que los estudiantes lean en función de lo que ellos marcan como ideas centrales que deben identificar en los textos.

D: Yo creo que lo que espero encontrar es que lean y busquen esas cosas que se han ido presentando en la teórica como importantes y no que marquen todo el texto como importante, y bueno, esos conceptos que nosotros les decimos que son importantes es porque lo conocemos al tema (docente 5, grupo 1).

D: Y bueno, a veces pasa que vos lees un texto para una materia y recortás esas ideas principales en función de lo que te pide un profé... y años después lo lees al mismo texto en una materia y recortás otras ideas principales y entonces es como si descubrieras otra versión del texto... pero lo cierto es que nosotros los profes también esperamos que los alumnos ven esas ideas que nos parecen importantes (docente 10, grupo 2).

Leer y recortar ideas principales de los textos con una tijera mental

Los docentes del G2 esperan, en primer lugar, que los estudiantes lleven las cosas leídas a las clases de trabajos prácticos, y en segundo lugar, que puedan ver y recortar ideas principales de los textos. Además esperan que no lean resúmenes hechos por terceros y que se apropien de los textos.

E: Y ¿vos que, específicamente, cómo crees que tiene que leer un estudiante en la universidad o qué esperas que hagan tus alumnos con los textos?

D: Yo espero que **lean y logren marcar algo, ideas principales.** Espero **ver eso del marcador fluor pero no todo el texto marcado, sino cosas puntuales**, esas cosas que vamos presentando como cosas importantes. Lo que me gusta que puedan hacer y espero que hagan es **que usen como una tijera mental para recortar información específica** y que no les pase eso de creer que todo es importante (docente 10, grupo 2).

E: ¿Qué esperás que hagan los chicos como lectores?

D: Y que lleguen con las **cosas leídas a los prácticos** y que puedan **ver bien qué es lo importante de los textos**...porque sino terminan estudiando de esas **carpetas de resúmenes** que andan circulando por ahí...y que lleguen a leer todo para el parcial...que realmente haya un **trabajo de cada uno de leer los textos y de marcar ideas principales, de apropiarse de los textos**...y no que lean de resúmenes mal hechos (docente 7, grupo 2).

Los docentes del G1, expresan dos posturas: por un lado, los que esperan que los estudiantes lean y que puedan recortar información puntual de los textos, pensando en lo que se podría hacer o no en las clases prácticas y, por el otro, los que buscan que sus alumnos no sólo identifiquen ideas centrales del texto, sino también, que puedan contextualizar lo que leen y relacionar las explicaciones del profesor o lo que dicen otros autores con lo que están leyendo.

E: ¿Qué espera que hagan los alumnos como lectores?

D: Mirá, yo busco **que lean en función de lo que se ha dado en la clase teórica**, porque es la clase teórica la que les va a permitir **recortar las ideas más importantes de los textos...pero principalmente que lean**...en las comisiones los ayudan con guías a ver que es lo más importante de los textos, pero si no leen y van de visita de nada sirve... Pero como te digo, **si no han leído, no se puede hacer casi nada práctico**. Y termina siendo reproducción del teórico. La lectura de la bibliografía para el práctico es fundamental, pero casi nunca leen, o son muy pocos los que leen...yo espero que lean (docente 4, grupo 1).

D: Me importa mucho que sepan quién escribió el texto, por qué, en qué momento específico...que sepan si lo que leen es un capítulo de libro, o un artículo o una ficha de cátedra...que puedan dimensionar si tienen la primera, la segunda o que número de edición...para **que puedan de alguna forma situarse, contextualizar eso que leen, que vean que no son cosas aisladas que se estudian caprichosamente para aprobar tal o cual materia**...que esto que dice un autor va más allá de ,lo que nosotros les pedimos que estudien para nuestra materia...también me importa que puedan identificar ideas centrales de un texto, pero no de forma aislado, sino contextualizando y relacionando eso que está en el texto con las explicaciones del profesor o con lo que dicen otros textos (docente 3, grupo 1).

Tiempo y lectura

Los docentes del G2, esperan que sus alumnos puedan dedicar a la lectura de la materia al menos un par de horas al día o a la semana. Uno de ellos describió como establecer un pacto entre el docente y los alumnos. Otros, en cambio, indican que, como consecuencia del no organizar los tiempos para la lectura, los estudiantes apelan a resúmenes hechos por terceros.

E: ¿Qué esperas de los alumnos como lectores?

D: Mirá, espero **que cumplan**, con esto que te decía de que les planteamos ciertos **pactos, que dediquen media hora o una hora a la materia, todos los días, y sino que aglutinen todo en un día**, y eso les ofrecemos como alternativa (docente 6, grupo 2).

E: ¿Qué esperarás de los alumnos?

D: Y yo les digo que traten de **venir con las cosas leídas** de la casa o que lo **leamos al texto en la clase** a ver que podemos encontrar para completar la respuesta, pero vos te das vuelta y no lo hacen. Y te das cuenta que como ya hay un **apuntecito** dando vueltas eso es **los más fácil** y eso lo hacen porque

no se organizan para leer...no dosifican la lectura, esto de todos los días un poquito dedicarle a la materia, eso no lo hacen, entonces **la salida más fácil es ese resumen** (docente 9, grupo 2).

Algunos docentes del G2, al igual que los del G1, también esperan que sus alumnos puedan dedicar tiempo a la lectura y marcan la dificultad para organizar los espacios de lectura en función de la cantidad a leer, especialmente, el escaso tiempo con el cual comienzan a leer para los exámenes parciales.

E: ¿Qué espera de los alumnos?

D: Pasa esto, o sea, vienen, vienen, vienen a clase, pero de visita, y claro cuando **quieren preparar el parcial en dos días ya es tarde** (docente 4, grupo 1).

E: ¿Qué esperás de los estudiantes como lectores?

D: **Qué organicen sus tiempos para leer,** eso es básico. Porque claro, me doy, entonces con ¿qué hacen? **Empiezan a estudiar uno o dos días antes del parcial. No saben que hay que prepararse en la semana previa al parcial, y eso teniendo en cuenta que han venido leyendo, resumiendo, haciendo esquemas...** Y esto implica sentarse por lo menos cuatro horas diarias, y ellos creen que con media horita ya está (docente 1, grupo 2).

IV.1.1.8) Funcionalidad de la lectura en la universidad

Adquirir información vs construir conocimientos disciplinares

En las perspectivas de los docentes del G1 sobre la lectura en contextos académicos, se aprecian dos posturas. Por un lado, los docentes que acentúan como función de la lectura la adquisición de información.

E: ¿Qué espera que hagan sus alumnos al leer?

D: Mmmm...que puedan buscar, recortar esa información específica, que ya se la anticipó en la clase teórica. Porque en esta materia, la teórica les indica a los chicos la profundidad con la cual tienen que leer el texto y lo que realmente es importante. Entonces, que puedan buscar esa información y no perderse en la multiplicidad de cosas que se desarrollan en el texto (docente 1).

Por el otro, otros docentes indican como función de la lectura la construcción de conocimientos disciplinares.

E: Y, vos ¿que función crees que puede tener o cumplir la lectura del material bibliográfico que da la cátedra?

D: Mmmm...y eso depende de cómo se trabaje... Si vos fomentás que los chicos lean buscando solamente el concepto así, aislado, lo que le van a tomar sí o sí en el parcial, si hacés eso, los chicos van a buscar eso, información específica. Pero si les mostrás que esa información específica no tiene sentido si está aislada, y que la única forma de entender eso que es relevante es teniendo en cuenta las ideas que viene proponiendo el autor y quién escribe, por qué escribe, en qué momento escribe...entonces, ahí sí se puede hablar de construir conocimientos. Ahí se puede hablar también de poder relacionar lo que me dice un autor con lo que me dice otro autor, relacionar lo que leo en la fuente primaria con lo que leo en la fuente secundaria, y esto de relacionar es lo que permite a los chicos ir construyendo, armando, aprendizajes, conocimientos (se ríe). Y entonces leer es la vía que permite esto y por eso se vuelve fundamental (docente 4).

Algunos de los docentes del G2 remarcan como función de la lectura la adquisición de información.

D: Eso que te decía, que busquen esos conceptos que se dieron en la teórica, que los busquen en el texto porque eso es lo importante...eso es lo que les van a tomar en el parcial (docente 6).

Otros docentes del mismo grupo, señalan como función la construcción de conocimientos.

D: A veces los chicos piensan que lo que importa del texto es como...es como...recortar algunos conceptos que se dieron en la clase teórica. Pero el asunto es más complejo que eso...porque importa que es lo que el autor te viene diciendo hasta que llega a un concepto, importa quién es el autor, cuándo escribió eso, por qué...y en el texto importa cómo el autor te viene diciendo cosas hasta que llega a un concepto clave y que te dice después de eso...y cómo podés relacionar esas cosas con otras que ya sabés o que ya has leído de ese autor o de otros y así se hace eso de construir conocimientos (docente 8).

IV.1.1.9) Síntesis y Discusiones

En esta sección buscamos describir las *concepciones docentes sobre la lectura y las prácticas de enseñanza de la lectura, diferenciando aquellas que la entienden como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica*. Para comenzar, si tenemos en cuenta los desarrollos realizados por Postic (2000) acerca de la relación existente entre las representaciones y la forma en que se construyen las relaciones educativas, no podemos dejar de cuestionarnos cómo se vincularán los docentes con sus alumnos en función de las perspectivas que tienen acerca de los mismos. Aunque las concepciones o representaciones acerca de los alumnos les permitan estructurar el entorno social, ordenarlo y orientarse en él, creemos que hay una distancia entre percibir las cualidades positivas y negativas como atributos y como aspectos esenciales –o inherentes al ser-.

Si bien no hemos profundizado en esto por no ser uno de los propósitos específicos de nuestra tesis, no podemos pasar por alto que desde la teoría se plantea cómo cuando un estudiante es “etiquetado” o “rotulado” de un modo, se esperan o no de él determinadas cosas y esto puede dificultar su acceso a otro estado diferente de aquel en el cual se encuentra (Perrenoud, 1996; Postic, 2000), especialmente si estos juicios positivos y negativos se convierten en “la realidad” para los sujetos educativos, al ser legitimadas por la comunidad o institución de referencia (Kaplan, 2008; Perrenoud, 1996; Tenti Fanfani, 2004). Además, a diferencia de lo indicado por Chanock (2011) –quien halló que los

docentes parecían suponer que los estudiantes universitarios debían comportarse como adultos autónomos e interpretaban las solicitudes de ayuda en términos de inmadurez-, los docentes entrevistados tienden a percibir a los estudiantes como no tan maduros pero, como veremos más adelante, esperan de ellos autonomía y cosas que no se han enseñado.

En relación con la percepción docente acerca de las expectativas (Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004) estudiantiles, los docentes con menor experiencia valoran qué es lo que sus estudiantes esperan de la carrera y cómo cuando la carrera de Psicología es la segunda opción esto puede incidir negativamente. En relación con esto, se encuentran las perspectivas docentes sobre la disciplina que enseñan y cómo estas marcan una convergencia de teorías y no sólo la práctica clínica. Para los docentes con menos experiencia el agrado o desagrado por una materia resultaría transmisible de docentes hacia alumnos, lo cual resulta coincidente con lo señalado desde la Psicosociología (Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004; Kaplan, 2008) sobre cómo las representaciones docentes pueden llegar a determinar las expectativas de los estudiantes. Para los docentes con más experiencia, las perspectivas estudiantiles se centran en la aplicación práctica clínica de lo que estudian. Vemos cómo a pesar de los intentos docentes por transmitir una idea disciplinar más allá de lo clínico, la misma parecería no ser capitalizada por los estudiantes.

Los docentes con mayor y con menor experiencia plantean los *desafíos* que implica el ingreso a la universidad en términos del manejo del tiempo, los espacios físicos, las nuevas relaciones sociales, lo cual resulta coincidente con lo propuesto por Carlino (2005) como constituyentes de la cultura académica. Creemos que la participación en una comunidad (Rogoff, 1993, 1997) implica el aprendizaje de su cultura, lo cual solo resulta viable participando en la misma con la guía de los más experimentados que son los que pueden enseñar las pautas a los recién llegados (Lave and Wenger 1991; Wenger, 1998).

Con respecto a las *prácticas lectoras*, y al igual que en estudios nacionales (Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) e internacionales (Lea y Street, 1998; Turner, 1999) ambos grupos coinciden en remarcar una serie de *dificultades*: en primer término, que los estudiantes no leen. Sin embargo, en una segunda aproximación, los docentes con menos experiencia declaran que leen y marcan todo y los que tienen más experiencia, que leen, marcan conceptos aislados, escriben cosas a los costados del texto y usan papelititos de colores como indicadores, todas estas cuestiones que, tal y como lo

plantean estudios nacionales (Iglesia y de Micheli, 2009; Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), resultarían superficiales y periféricas—en tanto no permiten conocer el grado de comprensión de lo leído-. Además, y como veremos, ambos grupos de docentes remarcan más las dificultades que las potencialidades y tienden a atribuir los problemas al secundario.

Ambos grupos remarcan que, aunque las *dificultades* deriven del secundario, la obligación de enseñar es de la universidad, lo cual se sitúa en la misma dirección que la literatura revisada que considera que las dificultades lectoras no son un déficit que los alumnos deban resolver por sí solos porque el ingreso a la universidad supone nuevos roles lectores que los ingresantes provenientes de otras culturas académicas desconocían. Propusieron que son los docentes quienes deben orientar a los nóveles estudiantes universitarios sobre cómo estudiar, dónde focalizar, qué comprender y cuánto retener de lo leído (Carlino y Estienne, 2004; Collier, 2000; Collier y Morgan, 2008; Hermerschmidt, 1999; Falk Ross, 2002; Lillis, 1999).

Nuestros entrevistados también identifican diferencias entre las *prácticas lectoras del secundario* y las de la *universidad*. En relación con el *secundario*, los docentes con mayor y con menor experiencia señalan que se leen clases de textos (Ciapuscio, 1994) y cantidades que en algunos casos resultan afines a los descritos en la literatura —leer escasa cantidad, con escasa anticipación, un texto por tema a estudiar- (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Además, las prácticas lectoras descritas por los docentes también resultan similares a las de la literatura consultada - marcar ideas centrales, responder a guías de estudio con preguntas literales con base en capítulos o partes de manuales- (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Sin embargo, los docentes con menos experiencia identifican una práctica no descrita en la literatura revisada, el dictado de guías con sus respuestas y de resúmenes sobre los temas, lo cual constituyen los que podríamos llamar “textos simplificados” que no favorecería una construcción auténtica de sentido (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008) por parte de los estudiantes ya que la única voz autorizada sería la del docente (Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011; Padilla, 2004) quien sesga lo significativo del tema a trabajar.

Sobre la *universidad*, tal como se marca en estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004), los docentes con menos experiencia proponen que en las clases trabajan en base a lecturas grupales con posteriores socializaciones, que la función del docente es guiar a los estudiantes para que puedan enfocar las ideas más importantes de los textos y relacionarlas con su futura práctica profesional. Este modo de trabajo se asemeja más a lo que en estudios internacionales (Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011) se describe como prácticas monológicas. En consonancia con aportes anglófonos (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999) en el nivel superior, la lectura y la escritura son consideradas como “prácticas transparentes”, es decir, actividades que posibilitan captar el pensamiento de otros y reflejar el propio sin mayores dificultades. Entonces, las convenciones necesarias para llevarlas a cabo serían conocidas por todos y darían cuenta de una serie de acuerdos aceptados de buen grado por todos también (Lea, 1999; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999, 2001; Scott, 1999; Street, 1999).

Los docentes con más experiencia, por su parte, plantean la necesidad de relacionar las explicaciones dadas en la clase teórica con lo que se hace en la práctica, contextualizar lo que se lee y leer junto a los estudiantes como una forma de guiarlos –ayudándolos a enfocar las ideas centrales, despejando dudas que surgieren-. Sólo una docente indica que lee junto a sus estudiantes y los guía en este proceso, lo cual no resulta coincidente con lo hallado por Carlino y Estienne (2004) y Natale y cols. (Braidot, Moyano, Natale y Roiter, 2012; Natale, 2013; Natale, y Stagnaro, 2013). Esta docente parece trabajar más desde lo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan lectura “entrelazada” ya que proponen mediar los procesos lectores durante las clases e incentivar las interacciones para hablar sobre lo leído entre docente y alumnos y entre pares. Desde lo declarado, lo hacen para ayudar a los estudiantes y ver qué dificultades tienen durante el proceso -y no solamente en los productos-. Sin embargo, para afirmar que en este caso la lectura es un medio para trabajar los temas de la materia, sería necesario observar clases (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Además, aunque no dan a conocer si la lectura es uno de los propósitos de la materia, acorde a lo indicado en estudios internacionales (Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) y nacionales

(Cartolari y Carlino, 2011) parecen trabajar de manera dialógica, al hablar sobre lo leído vinculando lo comprendido por los estudiantes con sus explicaciones.

Los docentes *esperan* que los estudiantes sean capaces de leer según las perspectivas de las cátedras, en función de lo que piden los profesores y con la antelación necesaria, lo cual resulta afín a los hallazgos nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Los que tienen menos experiencia, en cambio, esperan que los estudiantes puedan leer y recortar o adquirir información específica de los textos y relacionar lo que proponen los textos con sus conocimientos. Los que poseen más experiencia, esperan que los estudiantes lean buscando información específica, relacionando las explicaciones del docente con la información de los textos y con sus conocimientos previos, contextuando los textos. Esperan también que los estudiantes puedan construir conocimientos disciplinares y leer en función del programa de la materia – es decir, teniendo en cuenta la organización lógica de la materia-, lo cual se sitúa en la misma dirección que lo indicado en investigaciones nacionales e internacionales (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Falk Ross, 2002; Fernandez y Carlino, 2010; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Douglas, y Lopez, 2010). Si bien estos docentes creen que es factible enseñar esto en la universidad, los que tienen menos experiencia delegan esto en los espacios de tutorías institucionales. Vemos que la postura de los docentes con mayor experiencia es similar a la que plantean autores nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, 2005; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013; Braidot, Natale, Moyano y Roiter, 2012) que proponen que para algunos docentes el aprendizaje de la lectura disciplinar sólo resulta factible con el acompañamiento de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria.

Aunque los docentes parecen percibir a los estudiantes, en general, como dependientes e inmaduros, esperan que puedan comportarse como lectores autónomos, lo cual resulta coincidente con aportes nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, 2005) en los que los estudiantes eran vistos como sujetos capaces de autorregularse como lectores y esto habilitaba a los docentes a no explicitar pautas sobre cómo leer los textos. Teniendo en cuenta los hallazgos de estudios internacionales (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Turner, 1999) cabría considerar si los docentes pueden llegar a exigir a los estudiantes

universitarios cosas que no serían enseñadas, y si esto obstaculizaría el acceso y la permanencia de los estudiantes menos familiarizados, por su origen sociocultural con las culturas académicas (Bourdieu, 1984; Bourdieu y Passeron, 1977; Collier y Morgan, 2000; Eraunt, 2000).

Sobre la *funcionalidad de la lectura* en la universidad, para los docentes con mayor experiencia, la lectura es un medio o herramienta para adquirir de información y para construir conocimientos disciplinares. Plantean, al igual que los desarrollos acerca de la dialogicidad de las prácticas lectoras académicas (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) la vinculación o entrelazamiento (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) entre las explicaciones docentes dadas en las clases teóricas, lo propuesto por los autores en los textos, la necesidad de contextualizar lo que se lee y la lectura de diversas fuentes textuales. A diferencia de estos docentes, los que tienen menos experiencia consideran que la lectura es un medio para adquirir la información que el docente estima importante y que garantizaría aprobar los exámenes, lo cual da cuenta de la preeminencia de la palabra docente o monologicidad (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007).

En consonancia con las perspectivas acerca de la lectura se encuentran las descripciones sobre la forma de *trabajo en clases prácticas*. Algunos docentes con más y con menos experiencia señalan que, en general, se dan consignas sobre el tema del día –que pueden ser preguntas- para ser trabajadas en pequeños grupos con base en lo que debían llevar leído. Mientras los alumnos trabajan los docentes no intervienen y, posteriormente, se socializa lo trabajado y el docente marca lo que relevante y despeja las dudas de los estudiantes. Pareciera ser que los docentes, en general, intervienen en los “extremos o márgenes exteriores de las actividades” propuestas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) ya que dan instrucciones y al final corrigen las producciones de los alumnos. Lo que sucede durante las actividades de lectura es responsabilidad de los alumnos y las indicaciones y el feedback del docente ante inquietudes, no serían vistos como necesarios durante el trabajo lector (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Además, al igual que lo propuesto por Carlino y Estienne (2004), los profesores esperan la lectura previa de la bibliografía sin explicitar de qué manera incentivan a los alumnos para que lean. Pero a diferencia del citado estudio

(Carlino y Estienne, 2004), las consignas y guías son lo que permitiría a los alumnos jerarquizar y seleccionar el material significativo. Además, acorde a lo señalado por Lillis (1999), cabría cuestionar si estas indicaciones que para los profesores resultan claras, explícitas y específicas, lo son también para los alumnos.

Sólo una docente con más experiencia planteó una forma de trabajo similar a la descrita por Natale y cols. (Natale, 2005; Natale y Stagnaro, 2013) como sesiones de lectura compartida. Asimismo, la forma de lectura aludida parece apuntar a una práctica dialógica (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 2002; Dysthe, 2011; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007) y entrelazada (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) ya que se busca hablar sobre lo que plantean los autores (Fernandez y Carlino, 2010), contextualizándolos y relacionando las explicaciones del docente dadas en la clase teórica y en la clase práctica con lo comprendido por los estudiantes acerca de lo leído.

La *organización de las clases en la universidad*, para ambos grupos implica la distinción entre clases teóricas y clases prácticas. Los docentes con más experiencia marcan la preeminencia de la palabra docente y la pasividad de los alumnos en las clases teóricas, y cómo estas clases se basan en la presentación del tema y son una guía para seleccionar información de los textos, lo cual resulta afín a lo hallado Giudice, Godoy y Moyano, (2016). Los docentes con menos experiencia, en cambio, proponen como función de las clases teóricas ser el esquema general que permita a los estudiantes leer la bibliografía al plantear las relaciones entre conceptos que hacen un tema. Mientras que para los docentes con menos experiencia en las clases prácticas se trabaja sobre el tema dado en la clase teórica y sobre las dudas en torno a este tema, para los que tienen más experiencia, las clases prácticas deben centrarse en las dudas de los estudiantes sobre lo leído acerca de un tema ya trabajado de manera teórica.

Pareciera ser que los docentes con menos experiencia plantean de manera más clara la continuidad entre clase teórica y clase práctica que los que tienen más experiencia. En sentido, y siguiendo a Padilla y cols. (Padilla et al. 2004, 2006; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011) vemos cómo las exposiciones orales unipersonales de los docentes en las que no hay lugar para diálogo con los estudiantes, parecen ocupar un sitio sustantivo en las clases teóricas. La palabra del docente podría llegar a ser la única

autorizada, lo cual podría conllevar a una reproducción acrítica del conocimiento. En esta comunidad académica, la forma en la cual se describen las clases teóricas y las clases prácticas parece basarse en la dicotomía académica entre exposición magistral (clase teórica) y aplicación de conocimiento teórico (clase práctica). Esta distancia podría deberse al hecho de que la gran mayoría de los docentes con más experiencia no se encuentran al frente de comisiones de trabajos prácticos y, desde la línea de las Alfabetizaciones Académicas (Lea, 1999; Lillis, 1999; Street, 1997), a una forma de ejercicio de poder que tendería a generar una brecha entre la palabra autorizada de los más experimentados vs la de los menos experimentados.

En cuanto a la *selección del material de lectura*, resulta coincidente con lo encontrado por Fernandez y Carlino (2010) y por Giudice, Godoy y Moyano (2016), quienes plantean la lectura de cuadernillos con fotocopias a los que llaman “engargolados” dado que poseen una escasa contextualización y se encuentran textos incompletos. Entre los textos, al igual que en nuestro estudio también hallan capítulos de libro, artículos y materiales producidos por los docentes. A diferencia de estos autores, aquí hallamos que los docentes perciben una clase textual (Brinker, 1988; Ciapuscio, 2012), en particular, que posee casi el mismo status que la bibliografía provista por las cátedras: las carpetas y resúmenes hechos por terceros.

Los docentes con menos experiencia señalan que la *selección del material bibliográfico* es hecha por los docentes con mayor experiencia, en algunos casos teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes, declaradas por los docentes con menor experiencia. Por su parte, los docentes con más experiencia apelan a la creciente complejidad que debe tener el material de lectura, a que un tema puede trabajarse desde diferentes fuentes y al hecho de que las fuentes primarias estén mediatizadas por fuentes secundarias. Esto no resulta afín con lo encontrado por Giudice, Godoy y Moyano (2016), ya que en su estudio los docentes no tenían en cuenta la dificultad que los textos podían tener y privilegiaban el criterio temático.

La forma en que los docentes describen los textos resulta similar a la propuesta en estudios y teorizaciones nacionales y locales (Arnoux y cols., 2002; Fernandez y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011), para referirse a textos que exponen y que argumentan. Creemos que cuando los docentes hablan de textos sencillos, cortos, sin

vueltas que suelen ser fuentes secundarias de lectura, estarían refiriéndose a textos predominantemente expositivos (Padilla, Douglas y Lopez, 2007), en los que se informa o describe de manera objetiva y, cuando los docentes hablan de textos enrevesados, complejos, largos y que coinciden con las fuentes primarias, estarían dando cuenta de la polifonía inherente a la argumentación (Padilla, Douglas y Lopez, 2007) por la cual el autor busca persuadir confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas. Asimismo, lo declarado sobre el uso de diversas fuentes para trabajar un tema resulta coincidente con la hallada en la literatura revisada (Fernandez y Carlino, 2010; Padilla, 2004; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Douglas, y Lopez, 2010; Savio, 2015).

Entonces, en primer lugar, aunque los docentes conciben a los alumnos como lectores que debieran ser autónomos y esperan que se comporten como tales, en las clases prácticas, en general, declaran realizar un trabajo de tipo monológico y periférico en relación con la lectura y parecen no explicitar cómo deben leer los estudiantes. Solo una docente que tiene más experiencia propone encarar el trabajo lector en el aula de forma dialógica y entrelazada. En segundo lugar, son los docentes más experimentados los que seleccionan la bibliografía y pocos de ellos tienen contacto directo con los estudiantes y los docentes menos experimentados, en general, declaran generar lo que parecen ser espacios monológicos de lectura durante las clases. En general, tanto los docentes con mayor como de menor experiencia parecen no tener conocimientos conceptuales sobre las clases textuales a las que acceden los estudiantes y sólo una docente con más experiencia puede conceptualizarlas. En tercer lugar, las dificultades lectoras percibidas son atribuidas al secundario y no al tipo de prácticas de lectura que se construyen en las aulas universitarias con lo cual no habría un conocimiento reflexivo sobre las herramientas que los nóveles lectores académicos necesitan desarrollar. Decimos esto ya que los espacios institucionales en los que podría encararse la enseñanza y el aprendizaje de la lectura son vistos como remediales y la gran mayoría de los docentes no percibe la necesidad de enseñar a leer los textos disciplinares en el marco de las materias que enseñan.

IV.1.2) PRIMERA PARTE. SECCIÓN B

PERPSECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA LECTURA Y LAS PRÁCTICAS LECTOTRAS ¿QUE NOS DICEN LOS INGRESANTES?

En este apartado nos centramos en las concepciones que pueden inferirse de los estudiantes sobre la lectura en medios académicos. El análisis de las entrevistas en función de las categorías que se derivan del marco teórico y de aquellas que emergen, nos permitió apreciar diferencias y semejanzas en las perspectivas de los alumnos que habían obtenido calificaciones altas, medias y bajas en los primeros exámenes parciales. Hemos llamado G1 al grupo de estudiantes que había obtenido calificaciones altas, G2, al que había tenido calificaciones medias y G3, al que tuvo notas bajas.

IV.1.2.1) Leer en el secundario y leer en la universidad.

Algunos estudiantes del G1 y del G2 tienden a percibir continuidades entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad vinculadas con el tipo de textos.

E: ¿Y cómo era leer en la secundaria y leer ahora en la universidad?

A: En el cole leíamos cosas como **manuales** y **aquí también**, son más complejitos los manuales de aquí, los **textos** son **más largos**, pero se leen y te **explican** en más fácil lo que los **autores originales** te dicen en difícil. A veces en el cole leíamos **capítulos de libros como** los que se leen en la **universidad** porque los profes querían que **vayamos entrando en contacto** con este **tipo de textos**, pero siempre nos daban una **presentación teórica** y **guías de estudio** para facilitarnos la lectura. Pero bueno, aquí en la facu leemos estos **textos difíciles**, sobre todo esos **textos originales de los autores**.

E: ¿Y por qué te parecen difíciles?

A: Son largos, te **nombran gente**, **teorías** que no conocés, dan **vueltas** y te llenan de **ejemplos**, **dicen una cosa**, después la **niegan**, y después viene lo que dice el **autor** que a todo esto, viene **criticando** a otros fulanos que ni conocés y que hablan de cosas que tampoco sabés, y cuando llega a una **conclusión** a veces no es tan cantada. En el **cole** nos enseñaron que eso es **argumentar**. Te marean, te despistan y tratan de **convencerte** o de **engañarte...si...si...Vimos algunos textos así en el cole y otros que explican nada más** (alumno 8).

A: Es raro, hay **materias** en las que...suponete, los **textos** son más **largos** y más **difíciles** que los que leíamos en el **cole**, **pero haciendo lo que aprendí en el cole puedo leerlos y entenderlos**.

E: ¿Cómo vendría a ser eso, podés explicarme más?

A: En el **cole** en casi todas las **materias** nos hacían **leer** los textos una o dos veces y buscar **ideas principales**. Vos podías tener una clase de guía que daba el profe antes o después de leer el texto. Nos enseñaron a hacer esquemas con la **estructura del texto** y los **conceptos** más importantes que están en cada parte del texto y había que saber **quién escribía**, el **año**, la **edición**...esos datos...por que escribía, para quién escribía...a veces leíamos los **manuales**, otras veces novelas, cuentos, **capítulos de libros que se leen en la facu**, **artículos de ciencia**...se leía de todo un poco...pero siempre te pedían buscar ideas centrales. A veces había que **comparar** lo que decían varios autores o libros sobre un mismo tema, hacíamos cuadritos comparativos para no perdernos...mmm...o comparar capítulos de libros sobre temas que nos daban los profes...o sea, ellos nos indicaban en función de qué comparar...mmm...y así estudiábamos y después llego **aquí** y algunos profes me dicen **que lo que se dio en el teórico eso busquemos en los textos y otros te hacen estudiar más**

como me enseñaron en el cole. Entonces, yo sé que es más fácil buscar lo que te dieron en el teórico en los textos porque así seguro que apruebo los parciales pero me asusta ¿eso será suficiente...? (alumno 17).

Leer en el secundario o leer en la universidad.

Algunos estudiantes del G2 y del G3, señalan una marcada brecha entre las prácticas lectoras propias del secundario y las de la universidad. Esta distancia se centra en la cantidad a leer, en las prácticas de toma de notas en clase, en el tipo de guías de lectura a resolver y en la clase de textos a leer.

A: Ufff! Sí, es un montón para leer, las fotocopias, son muy largas, no son dos tres hojitas de un manual, son partes enteras de libros, es un montón (alumno 17).

A: Algunas cosas son parecidas y otras no, entonces, como que bueno, suponéte, yo eso de tomar apuntes, aquí los profes dan la teórica a 1000, y es re difícil tomar apuntes, pero con el tiempo me he ido acostumbrando, y bueno, eso, y el tema es la **cantidad** que hay que leer que es un montón, casi nunca llego a leer todo, todo para los prácticos, y las **guías** que nos dan, en los prácticos es como que nos dan una pregunta a cada grupo y la contestás, pero la contestás con el texto y después se revisa entre todos, y bueno, es como que la guía vos tenés una pregunta pero no todas y hay que **resolverlas** en la casa o dividir entre los compañeros del grupo, pero no siempre da, no en todas las materias, porque no en todas las materias tengo un grupo estable. Y es muchísimo para leer (alumno 17).

A: ¿Diferencias? Eso es poco. Es otra cosa, es una banda. **Nada que ver lo que hacíamos en la escuela con esto.**

E: ¿En qué sentido?

A: No es lo mismo que te dicten una guía con las respuestas, las preguntas y las respuestas, eso, eso no es lo mismo que **leer textos, enteros, larguísimos, eternos.** Los leo una vez, en **etapas** y ya estoy cansado. Y después los leo de nuevo para buscar las ideas más importantes. **Tardo muchísimo.** A veces consigo resúmenes y estudio de ahí, es más fácil...es que los textos de Psicofisiología son llenos de detalles, entonces llegué a leer poquitos, y los **resúmenes** me ayudaron a llegar al parcial. Y los de Introducción son re difíciles, como los de Problemas. Te hacés un lío, porque son **largos y complicados.**

E: ¿Por qué decís que son complicados?

A: Porque son largos, con **letra re chiquita** y es como que te perdés cuando los lees. Son llenos de **detalles, palabras nuevas, nombran un montón de gente** que ni sé quiénes son. En Introducción tenés el libro que te dice las cosas en fácil, pero en Problemas no tenés un librito así.

E: Entonces, hay textos que nombran mucha gente, y que tienen detalles ¿y qué los hace distintos de los textos de Psicofisiología, por ejemplo?

A: Los de Psicofisiología también tienen muchas palabras nuevas pero no te nombran gente nueva que dice cosas que no sé, como que esos textos de Problemas o Introducción se hacen eternos por la cantidad de gente que dice cosas.

E: Y esta gente, que dice cosas ¿esas cosas, tienen algo que ver con lo que dice el autor del texto?

A: Y calculo que sí, pero es que de esos textos en Introducción me pasaron resúmenes y Problemas la dejé. Ya me pasaron unos resúmenes así que la voy a hacer el año que viene (alumno 10).

A: Ufff! Nada que ver una cosa con otra porque no hay cuadernillo con los resúmenes hechos por los profes, salvo, lo más parecido son las fichitas esas de las cátedras, entonces vos no sé, es como difícil leer textos tan largos y saber que te van a tomar aunque vayas a las clases teóricas y tomés los apuntes o los fotocopíes a alguien si no vas. Y los profes nos dan preguntas para responder pero algunas las podés contestar con los apuntes de la teórica, otras con los **resúmenes** que me pasaron mis compañeros y la verdad que no sé si se responden con las **fotocopias** porque leí muy pocas (alumno 15).

IV.1.2.2) Cualidades Personales

Intentar

Los estudiantes del G1 perciben que tienen una serie de cualidades vinculadas con la perseverancia y el esfuerzo que les permiten afrontar el quehacer lector académico.

E: Perdón, me perdí (risas) y ¿vos tenés dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: No sé si decirte que dificultades, yo leo y entiendo, me cuesta, pero sigo intentando, me cuesta más y bueno, intento más, leo más veces, y vuelvo a leer y si no entiendo, pregunto en clase (alumno 4).

A: A ver, yo no tengo problemas para entender lo que leo, leo los textos, una, dos o tres o cien veces hasta que entiendo, pero también me doy cuenta de que los chicos son cero tolerancia a la frustración, son unos peleles que no se bancan nada, aquí y en Económicas. Parecen minitas, y las minitas son unas histéricas flojas, un anfiteatro un poco lleno de gente y ya es el fin del mundo, una goma en un práctico o en un parcial y ya quieren tirar todo a la mierda. Y así no funciona el asunto (alumno 6).

E: ¿Tenés dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: Me cuestan los complejos, pero si me cuestan los leo más veces, hasta que los entiendo. Intento, por lo menos intento (alumno 7).

Zafar y Aprobar

Por su parte, y a diferencia de los estudiantes del G1, los del G3, parecen tener una atenuada percepción sobre la capacidad de sostener esfuerzos.

E: Y, Ramiro, ¿cuándo vos me decís que has zafado a que te referís?

A: Cuatrero

E: Sería ¿qué aprobaste con cuatro?

A: Clarinete. (alumno 15).

A: Estee, a ver, la Integración la hice y aprobé, raspando, pero aprobé, Antropología, aprobé el primer parcial, Vital me pasaron una carpeta y zafé, Introducción casi me infarto con el cuadernillo, la dejé, intenté Problemas y los textos eran larguísimos y ni entendía de que iban y la dejé y Psicofisiología fotocopié una carpeta de resúmenes y zafé, porque los textos eran, eran, ni se entendían, eternos, letra chiquita, dibujos, letra chuiquita, chauuuu, ni loco me leía todo eso (alumno 15).

A: Pero, si no tendría los resúmenes de las materias no aprobaba (alumno 11).

IV.1.2.3) Qué textos han leído los estudiantes en el secundario

Los estudiantes del G1 y del G2, declaran haber leído variedad de textos durante su escolaridad secundaria: textos de manuales, textos introductorios o manuales universitarios, capítulos de libros que se leen durante el primer año de carreras universitarias, novelas, obras de teatro, artículos periodísticos y artículos científicos.

A: Manuales como tipo Santillana...y textos de...algunos de la UBA del ¿CBC? ...Si, eso...y de la facu de Filo y Letras algunos capítulos de libros para alumnos de primer año...ahhhh, y libros enteros como Martín Fierro, Fedra, La Ilíada...y en química nos hacían ver artículos de ciencia...no se entendía nada (se ríe) pero la profe nos decía que quería que veamos como son los artículos porque los que estudien carreras como Bioquímica, Química, Biología y no sé qué más, iban a ver de esos textos...y había que conocerlos (alumno 1).

A: A veces con manuales... otras veces con fotocopias de libros de esos que dan en el primer año de las facultades que también son como manuales... a veces con artículos de revistas o de diarios... que buscábamos on-line, o hacíamos búsquedas y los profes te decían cómo buscar la información, te decían dónde, sino podías traer cualquier cosa. Pero casi siempre con manuales (alumno 2).

A: En el cole leíamos cosas como manuales y aquí también, son más complejitos los manuales de aquí, los textos son más largos, pero se leen y te explican en más fácil lo que los autores originales te dicen en difícil. A veces en el cole leíamos capítulos de libros como los que se leen en la universidad porque los profes querían que vayamos entrando en contacto con este tipo de textos (alumno 3).

A: Manuales, casi en todas y en algunas los profes nos daban como si fueran fichas y eso es lo que estudiábamos (alumno 17).

A: Y eso, dependía, de, de la materia. A veces eran apuntes que hacían los profes, esos eran, eran para las prácticas, para los talleres, eran como cuadernillos, pero con el logo del cole y el título de la materia, eran oficiales, no truchos y, también, también con partes de libros, que nos decían los profes que los busquemos nosotros o también nos hacían buscar en internet, pero ellos nos decían dónde, sino, sino podés bajar cualquier cosa, podés bajar, cualquier cosa que nada que ver, porque es como un zoológico, o de los manuales o de los libros de primer año de las carreras o de los cursillos de iniciación, como que eso dependía mucho del profe de la materia (alumno 16).

Cabe señalar que un rasgo característico que hace a los estudiantes del G1, es el de haber tenido contacto durante su escolaridad secundaria con textos académicos como los capítulos de libros, los manuales introductorios universitarios y los artículos científicos.

Los del G3 señalan haber leído prioritariamente manuales escolares, dictados que les hacían los docentes sobre el tema, documentos de estudio elaborados por los docentes y preguntas con sus respectivas respuestas que eran dictadas también por los docentes.

A: Y si, no bien cómo hacer para leer. A mí en la escuela los profes me dictaban las guías con las respuestas y eso se estudiaba para las pruebas y muy pocos profes nos daban fotocopias enteras como aquí... y era re poquito para leer y aquí es un montón. Es durísimo estar en la facu y es porque mi base fue mala (Alumno, 5).

E: ¿Y de qué eran las fotocopias que te daban en la escuela?

A: No sé bien, creo que de manuales... o también a veces eran cosas que habían dejado escritas otros profes que ya no están en la escuela o amigos de los profes, y bueno esa fotocopia se leía (Alumno, 5).

A: Guías con las respuestas... Alguna vez un profe de historia nos hizo sacar copias de un manual y subrayar las ideas principales después de que nos explicó el tema y responder la guía de preguntas... Porque en el cole sabíamos que los profes querían que aprobemos. Sabíamos qué había que estudiar las guías y que con eso se aprobaba. En la escuela yo leía las guías y con eso era suficiente (Alumno 10).

A:... nos daban para leer del manual los temas o de cómo, como fichitas que ellos hacían, eran como apuntes que ellos armaban donde estaba todo lo que había que saber para la prueba y después, también nos daban a veces, nos dictaban las preguntas como guía para responder con el manual, y nos decían la página y la otra, la otra es que nos dictaban la guía con las respuestas (Alumno 11).

Resulta llamativo también que los alumnos del G3 se refieran a los textos como fotocopias, de las cuales en muchos casos desconocían su origen o suponían, sin poder

asegurarlos que los docentes los habían preparado. Además, cuando el origen de las fotocopias era explicitado, parecía no ser algo sustancial para los alumnos.

A: ...en la escuela eran cortitas las **fotocopias** y los profes nos dictaban las guías o los temas, como si nos dictaran lo que había que saber (alumno 13).

E: Las fotocopias que les daban en la escuela ¿de dónde venían?

A: **De los profes**

E: Me refería a si venían de libros o revistas o manuales.

A: **No sé, ni idea.** Eran fotocopias .

E: ¿De alguna manera sabían si esas fotocopias tenían un autor o estaban incluidas en un libro?

A: **No, eran fotocopias, no sé más que eso** (alumno 13).

E: Y esas fotocopias que sacaban ¿de dónde venían?

A: **No sé, ni idea**

E: ¿Eran fotocopias de libros?, ¿de alguna forma se indicaba si eran fotocopias de un manual, suponete, o se indicaba el autor?

A: **Si, algunas veces los profes nos decían es de tal manual, pero nos decían, así, de palabra, y otras veces eran resúmenes de los temas que calculo que hacían los profes, pero bueno, supongo que los profes eran los que la habían escrito** (alumno 14).

IV.1.2.4) Qué textos leen los estudiantes en la universidad

Capítulos de libros y Fichas de Cátedra

Al indagar sobre el tipo de textos que leen, los estudiantes del G1 y del G2, indican leer capítulos o partes de libros y fichas de cátedra, y en igual medida, señalan la cuantiosa cantidad a leer y la longitud de los textos. Además, reconocieron que lo que leen son fotocopias de los capítulos de libros pero que no acceden a los originales y que las fichas de cátedra plantean de forma más sencilla lo que los capítulos desarrollarían de manera más compleja.

E: ¿Y qué tipo de textos son?

A:

Mmmm...son **capítulos de libros**. Por eso son más **largos**...en Vital también vimos **capítulos** pero esos son más **fáciles**. Hay muchas **fichas de cátedra** en esa materia. Como en la Integración, también había muchas **fichas de cátedra** (alumno 4) .

E: Y decime, vos, ¿vos notás, ves diferencias entre los textos del colegio y los de aquí?

A: Ufff! Sí, es **un montón para leer**, las **fotocopias**, son muy **largas**, no son dos tres hojitas de un manual, **son partes enteras de libros**, es un montón, pero son fotocopias, no son los libros de verdad (alumno 17).

E: ...Te dan **partes de libros más largas** que las que yo he leído en el cole...Y bueno, bueno, con Vital ya aprobé el primer parcial, como para la promoción, y está bueno porque hay **fichitas de cátedra** que te **ayudan** con la lectura de los textos, entonces por ahí, es más **llévadero**, porque te dicen más fácil cosas que en los textos están en más difícil (Alumno 16).

Resúmenes y Carpetas

Solamente los alumnos del G2 y del G3, declaran que utilizan como material de estudio fotocopias de resúmenes y de carpetas que no constituyen una elaboración personal. Respecto de quién ha elaborado la carpeta o el resumen, si bien los estudiantes los empelan para estudiar, no saben cuál es su procedencia y la manera de evaluar cuan válidos y confiables resultan, se relaciona con la capacidad de aprobar exámenes parciales con base en los mismos.

E: ¿Y vos sabés quién ha hecho esos resúmenes?

A: No, ni idea, la verdad que no, pero nos fue bien a todos los que estudiamos de ahí para el parcial, entonces tan mal no deben estar (alumno 23).

E: ¿Y vos sabés quién hace los resúmenes?

A: La verdad que no. Son como apuntes de gente que prepara alumnos, calculo que son confiables porque pude zafar con esos (alumno 10)

E: Contame sobre los resúmenes que te pasaron ¿quién los hizo?

A: Son medio bastardos (se ríe). No sé, pero tan mal no deben estar porque me sirvieron para aprobar...

E: Los resúmenes indicaban si era resumen de un capítulo de libro o el nombre del autor del texto que está resumido...

A: Sí, tenían arribita, el nombre del autor de la fotocopia, pero eso nada más, y me acuerdo porque un compañero me dijo que podían tomarme con ese nombre del autor, que lo estudie así, y eso (alumno 15).

Cuadernillos y Fotocopias

Los alumnos del G2 y del G3, expresan que en la universidad leen cuadernillos y fotocopias de libros sin poder acceder a los originales y/o sin poder precisar su origen. Cabe señalar que, algunos de estos estudiantes, no mencionan la lectura de textos.

E: ¿Y qué lees aquí en la facultad?

A: Mmmm... **fotocopias** (se ríe)

E: Bien, pero fotocopias de qué

A: Y de los **apuntes que hay que estudiar**

E: Claro, pero, de esas fotocopias, ¿les explicaron de dónde vienen?

A: **Sí, de los libros, pero a los libros yo no los veo en vivo y en directo, porque está la fotocopia.**

E: ¿Las fotocopias siempre son de libros?

A: **Supongo, no sé, yo sé que está el cuadernillo con los apuntes y que de ahí hay que leer** (Alumno 5).

E: Está bien. Y...¿qué...qué hacen con el material que tienen para leer?

A: Como en casi todas las materias tenés esos cuadernillos con las fotocopias de lo que hay que leer (alumno, 16).

E: ¿Qué lees aquí en la facultad?

A: ...hay que leer estas **fotocopias**, eternas, los **cuadernillos** enormes (alumno14).

Textos largos vs textos cortos

Los alumnos del G1 identifican como criterio de distinción entre los textos de las materias la longitud de los mismos, es decir, si son cortos o largos, a lo cual suman otras características, como por ejemplo, *detallados, tienen figuras, argumentan, explican, complejos, capítulos de libros*.

A: Los de Psicofisiología son re detallados, **cortos**, pero detallados y con letra chiquita...y tenés que ver bien las figuras que traen si no, no se entiende un pedo (alumno 4).

A: Si, los de Psicofisiología más bien explican cosas, los de la Integración explicaban pero además eran **cortos**, en Psicofisiología son capítulos de libros, eso es **más largo**. Los de Introducción son textos **largos**, capítulos de libros, que argumentan, en Problemas también son así. Pero todo re interesante. El resto de las materias no sé porque no las estoy haciendo (alumno 6).

E: Y, entonces, entonces ¿encontrás diferencias entre la forma de leer que te enseñaron en el cole y la que te piden aquí en la facultad?

A: Mmmm, sí, en la cantidad y que aquí además de que te dan textos de los complejos son **largos**, es muchísimo lo que hay que leer (alumno 7).

Los del G2, a diferencia de los del G1, tienden a enfatizar la longitud de los textos como una forma de describirlos, y relacionan estos con otras cuestiones como el hecho de ser: *complicados, difíciles, dicen las cosas en directo –sin contradicciones entre los autores-, manuales, fotocopias, partes de libros*. Lo que facilitaría la lectura de estos textos sería la existencia de *textos que resumen lo que dicen otros autores importantes y carpetas*.

E: Y entre los textos que vos leías en el cole y los que leés aquí ¿vos encontrás alguna diferencia?

A: Los textos, los textos de, ponele, Psicofisiología, esos algunos son parecidos a los manuales pero más **largos** y más difíciles, pero dicen las cosas en directo

E: ¿Cómo vendría a ser eso?

A: En directo, así sin que haya como contradicciones entre autores, los de Problemas y los de Introducción son así, son **largos** y están, bueno están esos textos de autores que te resumen lo que dicen los autores como importantes, y bueno esos también son **largos** (Alumno 17).

A: Aquí no ves manuales, ves fotocopias de textos, de partes de los libros casi todas, son más difíciles las cosas que leemos aquí.

E: ¿Por qué te parecen más difíciles?

A: Son textos más **largos, mucho muy largos**...hay que leer mucho más para los parciales (alumno 19).

A: Además son **tan largos** los textos que terminar de leerlos es mucho, muchísimo. Y...después nos retan porque usamos carpetas de esas que circulan, pero no se puede leer tanto (Alumno 23)

A:...y en Vital es como más accesible porque hay fichas de cátedra que te hacen entender mejor los temas...y vos podés tener los textos **largos** y complicados en Vital pero como hay las fichas de cátedras es más fácil entender los textos **largos** (alumno 23).

Los del G3, al igual que los del G1, plantean la distinción de textos –apuntes o fotocopias- en función de la longitud. Además, señalan que los textos cortos suelen ser más

accesibles, fáciles, buenísimos, entendibles, y los largos, más complicados, con letra chiquita, eternos.

E: ¿Y cómo es aquí?

A: Las fotocopias **largas** y la cantidad que hay que leer y que bueno (Alumno 5),

A: Hay cosas que leemos que son más accesibles.

E: ¿Accesibles en qué sentido?

A: **No son largos** los apuntes, las fotocopias, y son de cosas que más menos se entienden, cómo más de la vida diaria, eso lo de Antropología, y la Integración, eran apuntes, de temas, de temas de las materias del primer año, pero como eran más **cortos** y más fáciles, más accesibles, entonces, se entienden bien cuando uno lee...

E: Entonces ¿hay textos que son fáciles y otros que no?

A: Claro

E: ¿Y cómo son los textos fáciles?

A: **Cortos**

E: O sea, los textos fáciles son los cortos.

A: Sí, y además son fotocopias que los conceptos importantes se encuentran más fácil, es por cómo están hechos. (alumno5)

E: ¿Y en Integración?

A: Esos eran buenísimos, re **cortitos** y fáciles y se entendían... no da..esas fotocopias largas para leer y complicados. Después se quejan los profes de que no aprobamos, nos dicen que no estudiamos, que no leemos para las clases. Pero si no se puede leer tanto para cada clase (alumno 12)

E: ¿Por qué decís que son complicados?

A: Porque son **largos**, con letra re chiquitay hay que leer esos textos eternos, eternos (alumno 10)

Textos originales de los autores y textos que dicen en fácil lo que dicen otros textos

Los tres grupos de estudiantes entrevistados reconocen como característica de los textos que leen el hecho de que algunos son textos escritos por los autores de renombre y que hay otros textos que explican de manera más sencilla lo planteado por los primeros. Además, identifican que esta disposición del material de lectura se verifica principalmente en materias como Introducción a la Psicología, Psicología del Curso Vital 1 y Problemas Sociológicos en Psicología.

A: Y Problemas es difícil, pero está bueno porque leés los textos originales de los autores importantes y también hay otros textos que te dicen en más fácil lo mismo (alumno 3).

E: Y vos, vos ¿notás diferencias entre los textos de las materias?

A: Sí, sí, como que Introducción o Problemas tienen esos textos, textos enredados y de autores, como se dice...este...eso de que si vos tenés a Weber, leés Weber, no alguien que resume lo que ha dicho Weber...eso, bueno, tenés esos textos y en Problemas tenés a otros que resumen lo que dijo Weber...pero en Introducción no tenés así y sí, porque bueno, en el cuadernillo están los autores, están los textos de los autores, pero no hay textos de otros que te resumen a lo que dicen los autores, no hay un texto que resuma lo de Piaget, el tema es que, que bueno, en la biblio complementaria está el libro de la cátedra y todo el mundo lo fotocopia, entonces, bueno, es como más fácil la lectura si tenés ese libro que resume cosas importantes que están en los otros textos, pero de todas formas hay que leer los textos largos porque siempre algo te preguntan de ahí (alumno 16).

A: Ah, eso, no es lo mismo leer esos autores que leer a los autores que dicen lo que esos autores importantes dijeron, pero en fácil, en más simple porque por ahí los autores esos, importantes, son medio difíciles para leer (alumno 21).

A: Y bueno, después están los textos largos como los de Problemas y los de Introducción y que son enredados, y te nombran un montón de gente, un montón y cada uno dice algo. Te perdés, te enredás. Pero en Problemas por lo menos hay textos como accesibles que dicen lo mismo que los otros que son difíciles... En Introducción tenés el cuadernillo y no hay textos ahí que te digan en fácil lo que está dicho en difícil en los textos, pero, hay un librito que todo el mundo tiene, que ahí está en fácil los temas (alumno 22).

A: ...y en Vital es como más accesible porque hay fichas de cátedra que te hacen entender mejor los temas...y vos podés tener los textos largos y complicados en Vital pero como hay las fichas de cátedras es más fácil entender los textos largos (alumno 23).

A: Y además que si en Vital, ponele, ya están las fichas de cátedra, para qué te ponen textos largos que dicen lo mismo. No tiene gracia, gastás más. Creo que el año que viene voy a buscar resúmenes nomás, sino gasto mucho en fotocopias (alumno 10).

A: O los de Problemas que te dicen que algunos textos te facilitan la lectura de otros, pero mentira, son larguísimos todos, y te hablan de cosas que ni se entienden, un bajón, la gente que nombran que primera vez que los veo y larguísimos son (alumno 12).

Textos complejos, textos difíciles, textos vuelteros, textos que nombran mucha gente

Los estudiantes de los tres grupos notan también ciertas características del material de lectura que hacen a la complejidad de cómo están escritos: inclusión de voces u opiniones de otros autores que suelen ser no conocidos para los estudiantes, posturas a favor y en contra, los intentos del autor por convencer al lector sobre una postura, el hecho de ser textos vuelteros y complicados o ser textos que argumentan.

E: ¿Y por qué te parecen difíciles?

A: Son largos, **te nombran gente, teorías que no conocés, dan vueltas y te llenan de ejemplos, dicen una cosa, después la niegan, y después viene lo que dice el autor que a todo esto, viene criticando a otros fulanos que ni conocés y que hablan de cosas que tampoco sabés, y cuando llega a una conclusión a veces no es tan cantada.** En el cole nos enseñaron que eso es **argumentar.** **Te marean, te despistan y tratan de convencerte o de engañarte...si...si...**(alumno 3).

E: ¿Por qué te parecen interesantes los textos que lees en esas materias?

A: Son más **difíciles** que los textos de otras materias...como **complicados...así...con cosas que van y vuelven, muchos nombres nuevos, nombres de teorías que no conozco...y el autor dice algo sobre esas cosas que no conozco bien y después se pelea con esos y con otros se amiga, y te va presentando las cosas importantes para él.** Pero, son **difíciles** los textos pero los temas son lindos (alumno 4).

E: ¿Y cómo son los textos difíciles?

A: Como los de Problemas o Introducción. La cosa es que...una cosa son los textos en los que sobre un tema **hay distintas opiniones de distintos autores y la del autor del texto, textos así, que tienen a muchos autores que dicen cosas además de lo que opina el autor del texto, y entonces hay que ver si el autor está de acuerdo o no con todos esos autores que nombra...esos complejos, el autor mete a otros porque es pícaro, porque trata, trata seguro de convencerte sobre lo que dice,** pero no todos los textos son así (se ríe) (alumno 7).

E: Claro, claro. Y entre las materias que estás cursando aquí ¿encontrás diferencias entre los textos?

A: ...Los de Introducción son **largos y vuelteros** con **muchos autores que dicen muchas cosas**, no está tan fácil, **uno puede perderse en medio de esa maraña de ideas que van y que vienen** (alumno 18).

A: ...son difíciles las cosas que leemos aquí.

E: ¿Por qué te parecen más difíciles?

A: Son textos más largos, **mucho más largos**, no unas hojitas nada más de un manual, hay que leer mucho más para los parciales...y hay textos como los **capítulos** de Introducción o los de Problemas que son medio **entreverados**, así...no me acuerdo como se llama, porque **hay como muchos autores que dicen cosas más, más como en la misma líneas que lo que dice alguien y otros que no, y es cómo difícil encontrar en medio de eso la idea principal** (alumno 19).

A: Los de Introducción son largos y como **vuelteros** porque te **nombran muchas personas que dicen muchas cosas**, son como **largos y complicados**, y **difíciles de entender por eso de que hay gente que dice cosas y que entonces lo más importante, lo más principal es más difícil de entender**, de saber qué es, porque bueno, cómo hacés para saber con qué de todo lo que dicen te quedás... (alumno 20).

E: ¿Vos pensás que tenés dificultades para comprender los textos de las materias?

A: Y...mmm...sí, los de las materias como Introducción o Problemas, esos sí, por eso que te decía que son **vuelteros y largos** y que **me pierdo en medio de tantas cosas que dicen distintas gentes** (alumno 21).

A: Sí, eso y los textos algunos. Porque en Problemas y en Introducción son largos y como así, **laberinto**, muchos detalles de **cosas que dicen autores**, y que hay que ver bien qué de eso es como más importante y que no, y son eternos (alumno 24).

E: ¿Qué es lo difícil de los textos?

A: Son **largos y cómo difíciles** con muchas **palabras nuevas** y **algunos nombran un montón de gente nueva** y no sé por ahí estaría bueno que **los profes en vez de hacerte las cosas así difícil con esas cosas que hay** que leer te ayuden y te den cosas más fáciles (alumno 11).

E: Vos ¿ves diferencias entre el tipo de textos que leías en la secundaria y los que lees ahora?

A: Sí, los de ahora son así, largos, largos y eso los hace re **difíciles** y casi nunca llego a leerlos enteros.

E: ¿Otra diferencia más?

A: Son difíciles porque **nombran gente que no conozco y temas nuevos, cosas nuevas, y como muchas palabras nuevas** de nombres de las cosas. Es eso (alumno 14).

Textos fáciles, simples, directos, entendibles y accesibles

Los estudiantes de los tres grupos identifican también, ciertas características del material de lectura que hacen a cierta simplicidad en cómo están escritos: *son directos, detallados, sin vueltas, entendibles.*

E: Claro, claro. Y entre las materias que estás cursando aquí ¿encontrás diferencias entre los textos?

A: Los de Psicofisiología son así, **sin vueltas, directos, más fáciles, muy detallados, con muchos detalles, eso sí, y largos**. Los de Introducción son largos y vuelteros con muchos autores que dicen muchas cosas (Alumno 8).

A: Los textos, los textos de, ponele, Psicofisiología,...**dicen las cosas en directo, son entendibles**

E: ¿Cómo vendría a ser eso?

A: En directo, así sin que haya como contradicciones entre autores, los de Problemas y los de Introducción son así, son largos y están, bueno están esos textos de autores que te resumen lo que dicen los autores como importantes, como Watson o Weber, y pero los textos de esos autores importantes son como con vueltas (alumno 17).

A: Hay textos que...que bueno **te dicen las cosas así, de una, clarito** como los de Psico y otros como Problemas o Introducción que te dicen las cosas enredadas porque hay muchos autores...bueno, gente que dice muchas cosas sobre un tema, y esos textos son como enredados, no se leen así fácil (alumno 22).

A: ...Psico, son **largos pero como más directos, más de frente, sin tanto laberinto, más accesibles**. Y eso...y los de Vital, o los de Psico o los de la Integración o los de Antropología, son más **sin vueltas**, más directos (Alumno 24).

Algunos estudiantes del G1 y del G2 reconocen que los textos que denominan *directos* acompañan a los textos *enredados y complicados*.

A: Pasa que los de Vital hay algunos textos que son como vuelteros y esos vienen acompañados con las fichitas de la cátedra que son textos como directos, más simples, sin vueltas y sin tanto nombre de gente, más fácil de entender.

Y bueno también pasa que ese librito de Introducción es así sin vueltas y sin enredarse el texto, entonces es más fácil de leer que los otros textos largos y vuelteros (Alumno 6).

A:...los de Problemas son así, como los de Introducción, textos enredados y complicados y largos, pero bueno, hay textos más directos que dicen cosas parecidas a las que dicen los textos largos y complicados (Alumno 23).

A:Y en Psicofisiología son muy detallados pero más entendibles, el lenguaje, como están escritos...en Introducción son difíciles los textos pero vos leés el libro de la cátedra y ya vas mejor, y en Antropología los textos también son más accesibles...y en Vital hay muchas fichas de cátedra que es como que te resumen las cosas importantes, son como resúmenes de los temas (Alumno 2),

A:...o los de Psico, los de Guyton, tienen como mucho detalle pero se entiende lo que dice, es entendible y con la teórica, vos ya sabés hasta donde ver esos detalles y hasta dónde no (Alumno 22).

Los estudiantes del G2 y del G3 señalan un tipo de texto que leen: las carpetas de resúmenes que resultan más accesibles o entendibles que los textos contenidos en los cuadernillos.

E: ¿Vos creés que tenés dificultades para entender los textos de las materias?

A: Algunas, con esos largos y como enredados...con los otros, los directos, los de Psicofisiología o los de Vital...Pero bueno, como tengo carpetas que me pasaron por ahí de los textos que he llegado a leer se entiende más cuando uno tiene los resúmenes (Alumno 23).

E: ¿Accesibles en qué sentido?

A: No son largos los apuntes, las fotocopias, y son de cosas que más menos se entienden, cómo más de la vida diaria, eso lo de Antropología, y la Integración, eran apuntes, de temas, de temas de las materias del primer año, pero como eran más cortos y más fáciles, más accesibles, entonces, se entienden bien cuando uno lee (Alumno 5).

Textos con muchos detalles y con palabras nuevas

En general, los estudiantes del G1 y del G2, proponen como característica de los textos de una materia –Psicofisiología- la cantidad de detalles que éstos incluyen –sobre anatomía y fisiología- y cómo las clases teóricas son las que guían al estudiante en la selección de los más significativos. Declaran como características vinculadas, el hecho de ser *textos entendibles, largos y que dicen las cosas en más fácil*.

A: Y en Psicofisiología son **muy detallados pero más entendibles, el lenguaje, como están escritos...**(alumno 2).

E: ¿Y cómo es aquí?

A: Los **textos largos**, algunos que **dicen cosas de forma más fácil pero re detallada** (alumno 4).

A:...y en Psicofisiología, que todo el mundo dice que es el cuco de la facu, los textos, lo que dicen, lo que dicen, eso es, no son vuelteros. Son como **muy detallados**, entonces, la teórica, te ayuda, te ayuda a **no perderte en los detalles, a que la anatomía y la fisiología, no tenés que saber todo con tanto detalle como los médicos** (alumno 7).

E: Claro, claro, ¿y los textos de las otras materias?

A: Son como más simples, los de Psicofisiología son largos y con **muchos detalles** de eso de la **anatomía y la fisiología** (alumno 21). ,

E:...los de Psico, los de Guyton, tienen como **mucho detalle pero se entiende lo que dice, es entendible** y con la teórica, vos ya sabés hasta donde ver **esos detalles y hasta dónde** no (alumno 22).

Los estudiantes del G1 proponen como característica de los textos de la mencionada asignatura –Psicofisiología-, la especificidad o tecnicidad del vocabulario

A: Mmmm...algunos son como más fáciles que otros. En Psicofisiología es como que todo el mundo dice que es el cuco de la facu, que es re difícil pero...para mí no es así. Hay un montón de cosas que se ven en la materia y que yo no sabía del secundario pero si vas a las teóricas y leés los capítulos de los libros que te dicen en las clases, no es tan complicado...tiene mucho vocabulario como médico pero también hay algunos textos tipo como los manuales que leíamos para biología, que te hacen más fácil las cosas. Es que en la teórica te explican hasta dónde tenés que saber de cada tema, entonces con esa teórica, vas, leés el texto y marcás lo más importante y ya (alumno 3).

A:Y a todo el mundo le parece difícil Psicofisiología, y a mí más o menos, la verdad, la verdad, la carpeta que me pasaron ayuda pero está incompleta, entonces sí o sí hay que ver los textos, y de ahí completar, y los textos son algo largos y difíciles porque son para médicos, entonces mucho vocabulario nuevo, pero la teórica te ayuda a ver qué detalles son importantes (alumno 14). .

Quienes notan la presencia de palabras nuevas y en otros idiomas en los textos son los alumnos del G3.

E: ¿Qué hacés cuando leés un texto?

A: Veo las palabras y entiendo algunas, tipo palabras comunes, no como las de Psicofisiología, pontocerebeloso, más difícil imposible! **Palabras raras, nombres raros** los del cuerpo. O en Problemas, esos **nombres extraños** Durky, que apellido o nombre es ese, **en otro idioma** (alumno 12).

E: Y de los textos que te nombran mucha gente ¿hay algo que diga esa gente que te resulte llamativo, en general, en los textos?

A: No, son **cosas nuevas**...con **muchas palabras nuevas** y son largas las fotocopias (alumno 13).

E: Vos ¿ves diferencias entre los textos?

A: Sí, son así, largos, largos y eso los hace re difíciles y casi nunca llego a leerlos enteros.

E: ¿Otra diferencia más?

A: Son difíciles porque **nombran gente que no conozco...** cosas nuevas, **como muchas palabras nuevas de nombres de las cosas...**(alumno 14)

Textos con letra chiquita, textos con o sin dibujos

Únicamente para los alumnos del G3, el tamaño de la letra de lo que leen—chiquita— y la inclusión o no de paratextos —dibujos—, era un aspecto diferencial. Relacionan estas características con la longitud de los textos y con el hecho de que las carpetas de resúmenes hechos por terceros facilitan la lectura de los mismos.

A: Las cosas que leemos, **textos largos, enteros, largos y con letra chica y sin dibujos...** Psicofisiología traté de leer los textos pero son **largos** y con **letra re chiquita y dibujos** que dicen las profes que hay que estudiar también y bueno, me pasaron una **carpeta** que tiene todo resumido y así zafé con el primer parcial (alumno 11).

E: De las materias, ¿los textos de qué materias te parecen más complejos o difíciles?

A: Y los de Psicofisiología que hablan de cosas que casi no vi en la escuela y son **larguísimos**, con **letras chiquitas y esos dibujos, un montón de dibujos** que hay que estudiar también (alumno 14).

A: Este, a ver... y Psicofisiología fotocopieé una **carpeta de resúmenes** y zafé, porque los textos eran, eran, ni se entendían, **eternos, letra chiquita, dibujos, letra chiquita**, chauuuu, ni loco me leía todo eso (alumno 15).

Textos que exponen y textos que argumentan

Solamente dos estudiantes del G1 habían recibido instrucción acerca de tipos discursivos durante la escolaridad secundaria y proponen que en la bibliografía de las materias hay textos que exponen y textos que argumentan.

E: ¿Encontrás diferencias entre el tipo de textos que leías en la carrera de CPN y los que lees aquí?

A: Siii, mirá...en la carrera de CPN o rata profesional se supone que vos tendrías que estudiar de libros varias cosas...pero, la realidad es que entre los materiales esos de cátedra...lográs aprobar todo. Yo siempre he intentado estudiar de libros y no de apuntes clandestinos, por eso creo que me ha ido bien. Eso la parte teórica, y después a diferencia de aquí hay mucho que es práctica y hay cuadernillos para eso, por decirte, contabilidad, matemática, matemática financiera, costos...eso es como distinto a lo que voy viendo aquí. Además, los textos que lees aquí son como argumentativos, bah, son argumentativos...y los de económicas, son textos que explican...son más directos, más fáciles también, porque no son textos que traigan lo que plantean otros tipos copados, cosas que van a favor o en contra de lo que trata de proponer el autor...son como más lineales y abundan en detalles técnicos, como muy específicos de un área. Por ahí los textos de Psicofisiología son como más parecidos a los de Económicas...no en los temas, pero sí en la forma en la que se presentan, eso de que explican cosas con detalle, pero no tratan de convencerte de nada, porque se supone que si está leyendo eso no hace falta, tenés que comprar la verdura que te venden...

E: ¿Dónde has aprendido la diferencia entre textos que exponen y textos que argumentan?

A: En el cole (alumno 6).

E: ¿Vos notás diferencias entre los textos de las materias?

A: Y si...porque hay textos que son de esos que argumentan y hay otros que son de esos que explican...los de Problemas y los de Introducción son como que argumentan, hay muchos autores que

opinan dentro del texto y se contradicen...y los Psico o la Integración o Vital como que exponen porque son como te dicen las cosas sin vueltas.

E: ¿Dónde has aprendido eso?

A: En el cole, la profe de lengua nos hacía estudiar eso (alumno 1).

Textos cortados

Unicamente los alumnos del G1, reconocen la presencia de textos incompletos o truncados y las dificultades que esto acarrea en la lectura comprensiva de los mismos.

A: Introducción algunos textos, bah... muchos **cortados**... Introducción **me cuesta porque hay textos cortados** y otros son como esos **vuelteros** que te digo, y además **son los originales de los autores**, y si esos **textos difíciles** están como **cortados** es **imposible entender lo que leo** (alumno 5)

E: ¿Qué es lo que te cuesta?

A: Son esos textos que **están como cortados**, como que **la fotocopia que han hecho llega hasta un punto y te falta una parte del texto**...yo ya sé que están caras las copias pero **no creo que vaya ayudarnos leer pedazos de cosas**, vamos que ni en la secundaria nos daban pedazos de textos (alumno 8).

Un montón, una banda...

Los estudiantes del G1, notan la gran cantidad de bibliografía a leer para las materias y que esto resulta costoso.

A: En todas las materias, los textos largos, muchos textos para un tema, es un montón para leer (alumno 6).

E: ¿Y que es lo que te cuesta?

A: Y bueno, es que vos ves es tanto pero tanto para leer, y bueno, es una banda, trato de darme mañana pero me cuesta leer tanta cantidad (alumno 8).

Los del G2, al igual que los del G3, marcan también la cantidad de textos a leer y la extensión de los mismos. Pero, a diferencia de los alumnos del G3, los del G2, apelan al uso de carpetas de resúmenes como un paliativo ante el volumen de material a leer y culpabilizan a los docentes por la situación de tener que leer tanta cantidad.

E: ¿Ves diferencias entre los textos de las materias?

A: Mmmm, sí, en la cantidad y que aquí además de que te dan textos de los complejos son largos, es muchísimo lo que hay que leer. Sí, es un montón para leer, las fotocopias, son muy largas... cantidad que hay que leer que es un montón, casi nunca llego a leer todo, todo para los prácticos (alumno 17)

E: Y decime, vos, ¿vos notás, ves diferencias entre la forma de leer que te enseñaron en el colegio y la que te piden aquí?

A: Ufff! Sí, es un montón para leer, las fotocopias, son muy largas, no son dos tres hojitas de un manual, son partes enteras de libros, es un montón (alumno 16).

A:... y yo me quejaba cuando para la prueba había que estudiar quince hojitas del manual o de la carpeta, se me hacía que era un montón...y eso no es nada, esas pocas hojitas aquí no son nada. La cantidad que tenemos que leer es un montón, un montón y son un montón de materias (alumno 20).

A: Y el tema de la cantidad que hay que estudiar y que leer, es mucho, mucho...y con carpetas que me pasaron a duras penas llego a los parciales, agata (alumno 21).

A: pero después ¡cuántas materias! Y es un montón para leer ¡un montón! Unos cuadernillos gigantes (alumno 21).

A: Y además, la cantidad, la cantidad que tenemos que leer, las profes nos dicen que no estudiemos de resúmenes de otros pero, con todo lo que nos dan es imposible leer todo eso, están mal de la cabeza (alumno 22).

Los del G3, al igual que los del G1 y los del G2, notan que la cantidad a leer es un factor significativo. Sin embargo, a diferencia de los alumnos del G1 y del G2, relacionan la cantidad a leer con el volumen físico del material bibliográfico.

A: Que los textos son largos y difíciles, con un montón de detalles y de gente que no conozco. Y bueno, los resúmenes me ayudaron con eso, me ayudaron a aprobar porque no llegaba a ver todo (alumno 10).

E: ¿Y qué es lo que te cuesta tanto de lo que hay que leer?

A: Las cosas que leemos, textos largos, enteros, largos y con letra chica y casi sin dibujos (alumno 11).

A:...como que aquí es un montón para leer, son unos textos larguísimos en todas las materias (alumno 12).

A:¡Uf! Todo lo que hay que leer, es un montón, muchísimo, muchísimo (alumno 13).

E: ¿Por qué no te va mucho lo que lees?

A: Es así, fotocopias largas, muy largas, cuadernillos enormes (alumno 14).

A: La mierda como pretenden que leamos los profes en esta facultad. Mirá el tamaño de este cuadernillo, está rechoncho, obeso, de fotocopias (se ríe)...Introducción casi me infarto con el cuadernillo, la dejé, intenté Problemas y los textos eran larguísimos y ni entendía de que iban y la dejé (alumno 15).

IV.1.2.5) Qué hacen con los textos

Lectura de muchos textos para ver los temas del programa

Los estudiantes de los tres grupos reconocen que los temas de las materias pueden trabajarse desde diversas fuentes textuales. En el caso del G1, indican el uso del programa de la materia, la elección de una fuente textual entre las múltiples que se ofrecen en el programa y la complementación de dicha fuente con los apuntes de la clase teórica y con lo que hubiera trabajado algún compañero desde otro autor.

E: ¿Y qué es lo difícil?

A: Psicofisiología es difícil pero porque **un tema se puede ver desde varios libros** y hay mucho vocabulario nuevo, pero yo **voy viendo los temas desde un autor y completo lo que me falta con las clases teóricas y con lo que haya trabajado algún compañero desde otro autor** (alumno 1).

E: ¿Y cómo es aquí?

A: Los textos largos, algunos que dicen cosas de forma más fácil pero re detallada y otros complejos, **muchos textos para un tema...que un puntito del programa se ve en varios textos y el programa...primera vez que veo el programa de una materia** (alumno 4).

Para los del G2, el principal escollo consiste en tener que seleccionar la información pertinente de las diversas fuentes que se sugieren para dar cuenta de un tema y como estrategia plantean el uso de resúmenes de los textos hechos por terceros.

E: ¿Y a vos de lo que venís leyendo, los textos de qué materias te parecen más difíciles?

A: Los de Introducción, son vuelteros y largos y **un tema se ve desde varios textos y hay que armarlo**, ver qué se saca de cada texto para el tema, esos es lo más difícil (alumno 18)

E: ¿Y cómo lees los resúmenes que te han pasado? ¿Qué hacés con esos textos?

A: Y bueno, a esos ya no podés resumirlos más, así que los leo y marco o cosas que se han dicho en la teórica, o partes que responden a preguntas de las guías o de las que nos dan en los prácticos y eso. Además, **los resúmenes te hacen más fácil todo, porque hay temas que se ven desde varios textos, entonces, si ya están resumidos es más fácil, tenés que comparar los resúmenes a ver que dice uno y que dice otro**, y rogarle a los santitos acordarte todo lo que has leído en el parcial y ya (alumno22).

Por su parte, los del G3, por un lado, identifican que un tema puede abordarse desde diferentes textos y apelan a resúmenes hechos por terceros de los mismos, y por el otro, sólo identifican que diversas fotocopias dicen cosas similares y valoran negativamente esto.

E: ¿Qué es lo que te cuesta?

A: Hay **temas que se ven desde varios textos, un tema, desde muchos textos, entonces los resúmenes te hacen más fácil, porque es como que ya sabés lo más importante de cada texto.** (alumno10)

A: Y bueno es como que aquí **te dan fotocopias que dicen casi lo mismo**, tipo en Problemas o en Vital y para mí no da, es al pedo, gastamos en fotocopias que **no sirve, porque bueno si ya hay una que dice lo que hay que saber ¿para qué gastar en otra que dice más o menos lo mismo?** Es al pedo (alumno 14).

IV.1.2.6) Leer en las clases prácticas

Trabajo en pequeños grupos

Los estudiantes del G1 identifican como práctica lectora en las clases prácticas la lectura compartida en el marco de pequeños grupos y en función de una consigna o pregunta dada por el docente, y la posterior socialización y evaluación de lo trabajado por parte del docente. Cabe señalar que valoran que para poder resolver esta actividad es necesario llevar los textos leídos a las clases de trabajos prácticos.

E: ¿Qué hacen con el material bibliográfico durante las clases de trabajos prácticos?

A: Te dan la **guía con las preguntas**, en realidad, **te dicen a este grupo esta pregunta**, y así. Vos **leés con tus compañeros y respondés la pregunta y se hace eso de la puesta en común y ya.** (alumno3)

E: ¿Qué hacen con el material bibliográfico durante las clases de trabajos prácticos?

A: Y casi en todas las **materias te dan las preguntas, hay como guías y a cada grupito le asignan una pregunta, entonces vos tenés que llevar todo leído al práctico, de lo que se dio en la teórica, y**

de ahí contestás la pregunta y de ahí se hace la puesta en común y los profes te van como diciendo si está completo o no, o bien o mal, lo que has hecho con el grupo y eso... (alumno4).

Los del G2, al igual que los del G1, identifican como modalidad de trabajo en las clases prácticas la lectura en función de preguntas asignadas por los docentes a pequeños grupos y su posterior socialización y evaluación por parte del docente. Además, indican que, por el tipo de preguntas que elaboran los docentes –preguntas que no apuntan a cuestiones específicas desarrolladas en los textos-, las mismas pueden responderse desde los textos, desde los apuntes de la clase teóricas o desde los resúmenes hechos por terceros.

E: Está bien. Y en las clases prácticas, ¿qué...qué hacen con el material que tienen para leer?

A: Como en casi todas las materias tenés esos **cuadernillos con las fotocopias de lo que hay que leer**, bueno, es como que te hacen que te **dividás en grupitos y los profes le dan a cada grupito una pregunta, pero, las preguntas casi siempre son como generales, no sobre un texto así, específico, y vos contestás esa pregunta y después controlamos entre todos y el profe te marca algunas cosas**. En casi, en casi todas las materias es así (alumno 14).

A: O sea..., en las prácticas...este, **armamos grupos chiquitos, y nos dan una pregunta y hay que contestarla y después se hace eso de controlar entre todos**.

E: ¿Con qué tienen que responder las preguntas?

A: **Con lo que tengas de las cosas para leer, muchas veces, con los chicos del grupo, contestamos con las carpetas que nos pasaron y si está bien ya sabemos que por lo menos esa parte está más o menos completa para el parcial** (alumno 19).

E: Claro, claro. Y a ver, contame, ¿qué hacen con el material bibliográfico en las clases prácticas?

A: Y en casi todas lo mismo, vos llegás y **los profes te dividen en grupos chicos y después te dan una pregunta que tenés que contestarla con...bueno, con los textos del cuadernillo en teoría, pero también podés contestarlas con las carpetas** que nos pasaron o con el librito de Introducción o con partes de la teórica...pero es eso, nos dan a cada grupo una pregunta, la contestamos y **después viene el planario ese...**(alumno 20).

Los del G3, al igual que los del G1 y los del G2, señalan como práctica lectora la secuencia “división en pequeños grupos-asignación de pregunta por parte del docente-elaboración de respuesta y socialización-evaluación docente de lo producido”. Como los del G2, indican que las preguntas pueden responderse desde los textos, resúmenes hechos por terceros o apuntes de la clase teórica.

E: ¿Qué hacen con el material bibliográfico durante las clases de trabajos prácticos?

A: Y los profes te piden que hagás grupito con tus amigos, **le dan una pregunta a cada grupo y tenés que contestar la pregunta con las fotocopias o bueno, con los resúmenes o con los apuntes de la teórica, porque las preguntas se contestan con los resúmenes o con los apuntes de la teórica. Y las profes conversan un rato mientras hacemos eso y después se hace la puesta en común y ahí lees lo que has escrito y te dicen si está bien o no y si hay algo que falta te dicen falta esto**. (Alumno 12).

Preguntas generales, preguntas que se encuentran fácilmente en el texto y preguntas difíciles

Sólo los estudiantes del G1 y del G2, describen el tipo de preguntas de las guías de estudio de las materias -generalmente incluidas en los cuadernillos- y las que los docentes les dan en las clases de trabajos prácticos. Indican, por una parte, que las preguntas pueden ser generales y no estar basadas en textos específicos, o que pueden responderse con partes de los textos que se identifican con facilidad—a través de subtítulos, por ejemplo- o solamente utilizando los apuntes de clase teóricas. Por otra parte, también señalan que hay preguntas que se responden integrando información de diferentes textos o con distintas partes de un texto.

E: Está bien. Y en las clases prácticas, ¿qué...qué hacen con el material que tienen para leer?

A: Como en casi todas las materias tenés esos cuadernillos con las fotocopias de lo que hay que leer, bueno, es como que te hacen que te dividás en grupitos y los profes dan a cada grupo una pregunta...pero, las **preguntas casi siempre son como generales, no sobre un texto así, específico**, y vos contestás esa pregunta y después entre todos hay como un control y el profe te marca algunas cosas (alumno 6).

E: Pero aquí en algunas materias hay guías en el cuadernillo y la teórica es larguita, y para ver un tema hay más de un texto...y en los prácticos nos dan preguntas para responder ahí con los textos y controlar con los compañeros, entre todos. Pero lo que no ayuda es que **a veces ni falta hace leer para responder, o sea los textos, porque repetís lo que se dijo en la teórica y zafás**. Casi en todas las clases **las preguntas que te dan se responden así o con la ficha de cátedra y no tiene gracia porque después te queda un montón para procesar en la casa solo** (alumno 9).

E: ¿Y las guías de estudio se parecen a las que te daban en la escuela?

A: **Algunas preguntas son de esas que se encuentran en una parte del apunte, son como preguntas fáciles y otras hay que buscar en varias partes del apunte o en distintos apuntes y esas son como preguntas más difíciles**. Esas son re difíciles porque yo en la escuela todo se buscaba bueno, en una fotocopia...**aquí una pregunta de la guía se ve de muchas fotocopias**. (alumno 5).

E: ¿Cómo son las preguntas que les dan en los prácticos?

A: **Algunas están como cantadas, porque se responde con lo que va después de un subtítulo, y otras por ejemplo, con una parte del principio del texto y unos párrafos del final, pero nunca es tan complicado encontrar esa respuesta, además, casi siempre podés contestar con los apuntes de la teórica o con los resúmenes** que nos pasaron en Psico **o con el librito** de Introducción (alumno 20).

E: Las preguntas que les dan los profesores ¿se responde desde un textos o desde varios textos?, ¿o se responden desde partes del texto?, ¿cómo es?

A: Y...depende. Hay **preguntas que se contestan desde una parte del texto, y a lo mejor en otro texto dice algo parecido, entonces, supongo que también da contestar desde esa parte de ese texto que dice algo parecido a otro texto**, pero **no hay preguntas que se contesten con un texto entero, eso**. Por decirte, si te preguntan por la descripción de la neurona, hay un titulito más chiquito que habla sobre cómo está hecha la neurona...hay como títulos chiquito, no me acuerdo cómo se llaman, que te permiten saber de que va a hablar el texto en esa parte y eso es lo que te permite contestar la pregunta.

E: ¿Subtítulos?

A: Eso mismo. **Es como que con un subtítulo se contesta una pregunta**. (alumno 23).

Leer junto con los docentes

Algunos estudiantes del G1 valoran positivamente una práctica lectora desarrollada en las clases de trabajos prácticos en la asignatura Problemas Sociológicos en Psicología, en la cual el docente lee junto a sus alumnos, despeja dudas, los ayuda a identificar ideas significativas y a relacionar diferentes ideas del texto y lo que dice el texto con las explicaciones sobre el tema.

A: En Problemas **esta bueno** porque **la profe lee con nosotros la parte complicada y nos va explicando y vamos tratando de relacionar eso con el resto del texto** para no perdernos (alumno 4),

E: ¿Y aquí que hacen con los textos en las clases prácticas?

A: Hay que ir con todo leído a los prácticos...Y en Problemas **está muy bueno porque la profesora nos hacía recuperar las cosas más importantes del texto a todos**, en conjunto, es como ir reconstruyendo el texto entre todos, y hablando sobre las dudas y sobre lo que dice el autor (alumno 6).

A:...Pero en Problemas, **la profe lee con nosotros la parte difícil del texto y nos explica** y en la escuela tampoco hacíamos eso de leer con los profes...**está bueno que te lea el profe, escuchar la voz cuando lee, y cómo te explica lo que está difícil de la fotocopia, pero con la fotocopia en la mano y vos entonces vas siguiendo con la vista** (alumno 9).

A: En Problemas son textos largos y vuelteros pero ahí me cuesta menos, **porque trabajamos con el textos en mano en clase y cuando nos explican siempre vamos al texto a partes puntuales y...**en el práctico **se ve lo principal de lo que dicen los autores y también qué es lo que importa a la cátedra que sepamos** (alumno 1).

Ver quién escribió, cuándo y dónde

Los estudiantes del G1 y del G2, reconocen que es significativo conocer quién es el autor de un texto y en qué momento escribió. Los del G1, además, agregan otros elementos como conocer el número de edición del libro. Asimismo, vinculan esto con la distinción entre el tipo de texto a leer –por ejemplo, libro o capítulo de libro-.

Esta práctica, en el caso de los estudiantes del G1, en algunos casos ha sido enseñado durante la escolaridad secundaria y, aunque no fuera valorada positivamente en su momento en algunos casos, en contextos académicos resulta relevante en el marco de sólo algunas materias. En otros casos, la práctica es aprendida observando a un par. Solamente una estudiante menciona que estos datos son referencias y algunos estudiantes indican que desconocerlos no permite comprender bien lo que se lee.

A: Y hay algo que hacíamos con la profe de lengua en el cole, que yo creía que era re al pedo, y ahora veo que no era tan al pedo, y es **ver quién es el autor, si lo que leo es un capítulo de un libro o un artículo**, porque...no sé bien como decirte, estee, no es lo mismo.

E: Entonces, ¿te parece importante?

A: Si, **yo me quejaba de que nos hagan ver eso...en el cole...pero es verdad, sino es como no saber que lees...**y aquí como que no le dan mucho a eso, ponele, en Problemas sí...y en Introducción...pero en las otras no (alumno 7).

A: En mi grupito hay un chico del Gymnasium y él me ha enseñado otra forma de hacer, de leer, de estudiar. **Me ha enseñado a ver quién es el autor, conocerlo, buscar información sobre él, ver la edición del libro y de qué año es** (alumno 4).

A: Ayer escuchaba a dos chicos del Gymnasium, ese cole de la universidad, que se creen re cancheros ellos, y bueno, la cosa es que **ellos hablaban que más allá del texto hay otras cosas que son importantes en el texto y ellos saben de referencias y esas cosas, y bueno, me quedé pensando que es verdad, hay que saber quién ha escrito que cosa y cuándo porque sino es como leer al aire...** Y además hay materias que te ayudan con **ver eso de las referencias y otras que no bolilla le dan...** Problemas es re importante los de las referencias y me parece que en Introducción también, aunque mi profe de práctico no el de mucha bola... tipo Psicofisiología o Vital (alumno 9).

Los del G2, relacionan el hecho de conocer datos como quién es el autor y en qué momento escribió con la fuente textual a leer.

A: Y...salvo por Problemas que **nos insisten mucho con algo que yo no sabía, que es eso de ver el autor y en qué año escribió y si lo que estamos leyendo es un capítulo de libro o que es y que no es lo mismo leer a un autor importante como Weber, Durkheim o Marx** (alumno 21).

E: ¿Y por qué creés que le importa eso a la profe?

A: Y no sé, no me acuerdo que nos dijo sobre eso, **pero algo así como, como que había textos más nuevos y otros viejos** y que saber quien ha escrito y cuándo era importante porque no es lo mismo el autor de verdad que el autor que lo resumen al autor de verdad, no sé bien (alumno 19).

Los del G3, tienden a considerar las referencias como detalles que deben ser contemplados porque el docente así lo solicita, pero no parecen dimensionar la importancia de las mismas en el marco de lo que leen.

A: ... **a la profe le importan mucho los detalles esos de quién es el que escribe el apunte y en qué año.**

E: ¿Y por qué creés que le importa eso a la profe?

A: Y no sé, no me acuerdo que nos dijo sobre eso, pero algo así como, como que **había textos más nuevos y otros viejos, no sé bien.**

E: ¿Y a vos te parece importante saber eso?

A: No, no la verdad, porque hay que saber los conceptos del apunte para el parcial (alumno 5).

E: ...esas son cosas que nos piden aquí, en Problemas, que **la profesora nos molesta con eso de ver el autor del apunte y cuándo se escribió el apunte, y el título del libro donde está el apunte.** Y bueno, **no sé si viene el caso tanto detallismo** porque lo importante es el concepto o buscar lo que se dio en la teórica en esos apuntes o como en Vital, que las preguntas de la guía se buscan en el apunte y eso va para el parcial (alumno 14).

Hablar en público

Los estudiantes del G1 y del G2, refieren la vergüenza a hablar en público en los espacios de socialización de las clases de trabajos prácticos.

A: Además aquí en la facu, los profes no te dan muchas indicaciones, algunos te dan guías en los prácticos para que respondas una preguntita en grupo de poca gente, y después se la comente con el resto. Y eso me da mucha vergüenza, cuando me toca hablar frente a todos, tengo compañeros que no les da vergüenza y a mí sí. Pero si me toca, me toca hablar, que se va a hacer. En el cole no me daba vergüenza hablar en público porque las conocía a las chicas... (alumno7).

A: ...A mí me da mucha vergüenza exponer frente a todos a sí que prefiero que alguien más lo haga (alumno 20).

A: Y los profes nos dan las preguntas y las hacemos en el grupito...Y después de eso, contás frente a todos los compañeros lo que has contestado o lees la respuesta y me da vergüenza, que todos me miren mientras digo la respuesta...me da vergüenza (alumno 23).

IV.1.2.7) Qué es leer para los estudiantes

Los estudiantes del G1, señalan que leer consiste en pasar la vista y entender desde las unidades más pequeñas –como las palabras- hacia las más grandes –como las oraciones, los párrafos y los textos-. Mencionan también que entender o comprender un texto consiste en sacar o distinguir la idea principal o el sentido global y que muchas veces, lo que el alumno considera como idea central, puede no coincidir con lo que el docente cree que es lo más importante.

A: **Entender lo que te dice un texto, la idea principal, poder sacar** esa idea principal del texto y diferenciarla de otras cosas que son como secundarias (alumno 1).

A: Y bueno, es **mirar las letras y conocerlas y después ver las palabras y saber que significan y ver cómo esas palabras arman las oraciones y los párrafos y más párrafos y así, hasta que se hace un texto. Y entender qué dice el texto, como la idea principal** para mí. Lo que pasa es que la **idea principal para mí** a veces aquí en la facultad, **no es la misma que la idea principal para el profe** (alumno 4).

A: **Pasar la vista por las letras y entender lo que dice** (se ríe) y bueno **ver que las palabras forman oraciones y las oraciones párrafos y los párrafos textos** y que todos se va **interconectando** para tener como un **sentido global**. (alumno 6).

A: Leer es, ¡leer! (se ríe). Es **pasarle la vista a lo que está escrito y entenderlo, las letras, las palabras, las oraciones, los textos enteros, de lo más chiquito a lo más grande** (alumno 7).

Los del G2, al igual que los del G1, indican que leer es ver o pasar la vista y entender unidades con diferentes niveles de complejidad (letras, palabras, oraciones, textos). Proponen también que, en el caso de los textos, la comprensión consiste en sacar la idea principal o una idea de conjunto y que la comprensión varía según el nivel de complejidad de los textos y su longitud.

E: Claro, claro y para vos ¿qué es leer para vos?

A: **Ver las letras de las palabras y así, saber que dice, y cuando son así, muchas y muchas palabras, leer varias palabras y saber que dicen** pero como, como, **en conjunto** (alumno 19).

A: Y **ver las palabras y entenderlas, y si es una oración, entenderla, y si es un texto, entenderlo, saber lo que dice, como la idea principal** (alumno 21).

A: **Pasar la vista por la fotocopia y entender qué es lo que dice...** lo que pasa es que cuando el **texto es corto y fácil, se entiende mejor**, pero cuando es **difícil como los de aquí, no se entiende bien**.

E: ¿Y que vendría a ser entender un texto?

A: **Sacar las ideas importantes** (alumno 24).

Los estudiantes del G3, señalan en primera medida, que leer consiste en ver palabras y entenderlas y, en segunda instancia, plantean la posibilidad de comprender unidades de sentido más amplias que las palabras como oraciones o párrafos. Resulta llamativo que refieran a los textos como fotocopias y que desconozcan el nombre propio de unidades de sentido como los párrafos. Además, también llama nuestra atención que utilizaran los verbos ver y mirar de forma casi sinonímica al verbo comprender.

E: ¿Qué es leer para vos?

A: **Y mirar las letritas y entender lo que dice.** Como ahí que dice Facultad de Psicología de la UNT.

E: ¿Y si lo que lees es un poco más largo que eso?

A: **Y entonces son más letras, más palabras. Pero es lo mismo porque si entendés las palabras, todas o casi todas, podés más menos entender algo más largo como el texto** (alumno 10).

E: ¿Qué es leer para vos?

A: **Ver las palabras y saber lo que dice**

E: ¿Y si es más de una palabra?

A: **Ver varias palabras que como enganchadas entre sí, y saber, saber que dice,** supónete una oración o más **oraciones o una fotocopia más larga** (alumno 14).

E: ¿Qué es leer para vos?

A: **Mirar las letras y saber lo que dice** como ahí que dice Coca Cola, veo las letras y sé lo que dice.

E: ¿Y si hay más de dos palabras?

A: **Y entonces se leen todas y se la une para saber qué dice, como en las oraciones o en los, los, esos, esos que están hechos de varias oraciones...**

E: ¿Los párrafos?

A: **Esos y así hasta el texto ese que vos nombrás tanto** (alumno 15).

Los estudiantes también dan a conocer **su gusto o no por la lectura** y ciertas condiciones que darían lugar a que les agrade o no. Para los del G1 y los del G2, el gusto por la lectura depende de lo que hubiere que leer y de los temas de los textos. Cuando el docente transmite gusto por lo que enseña pareciera incidir positivamente en el aprendiente –en cuanto su gusto por lo que lee-. En el caso de los estudiantes del G1, sólo leen el material propuesto en las materias de la facultad.

A: **Si...bahhh, depende de lo que haya para leer...**No soy así de leer novelas o esas cosas, pero **leo las cosas de la facu, me gusta Problemas,** esas cosas que se leen ahí me gustan y las clases como son, **la profe es buenísima, se nota que sabe y que le gustan esos autores** (Alumno 1).

A: **Sí, sí, digamos que sí.** Yo, yo...yo **como que si me interesa lo que leo, entonces, si me parece que está interesante lo que leo, me engancho más, sino, lo leo, pero bajón, con cero ganas** (alumno 17).

E: ¿Te gusta leer?

A: **Y sí...y no**

E: ¿Cómo vendría a ser eso?

A: **Me gusta cuando me gusta lo que tengo que leer y no me gusta cuando no me gusta lo que tengo que leer.**

E: ¿Te gusta lo que lees aquí en la facultad?

A: Algunas cosas sí, otras no mucho.

E: ¿Qué hace que algunas cosas te gusten y otras no?

A: Los temas, Antropología no me gusta mucho, **los temas que leemos** y la onda de los profes... (alumno 21).

Para los del G3, el gusto por la lectura y el interés por los temas a leer se vinculan con la posibilidad de entender lo que se lee. Proponen que en, muchas oportunidades, la complejidad de los textos hace que no les guste leer pero que esto puede revertirse al leer resúmenes de dichos textos hechos por terceros. En otros casos, ante la falta de interés por el tema de los textos o el no entenderlos, la reacción privilegiada constituye abandonar la tarea lectora.

E: ¿Te gusta leer?

A: **Creo que sí. Me gusta cuando leo y entiendo, pero cuando no entiendo no me gusta.**

E: ¿Te gusta lo que lees aquí en la facu?

A: Sí, los textos que leí, algunos eran interesantes, y los resúmenes, también, temas interesantes. El tema es que es interesante y te gustan cuando entendés, pero hay textos de esos, de esos complicados que no me gustan mucho porque no termino de entender y, y después cuando leía el resumen, el resumen y ahí me daba cuenta que el tema del texto era bien interesante...Si, los textos que leí, algunos eran interesantes, y los resúmenes, también, temas interesantes. **El tema es que es interesante y te gustan cuando entendés, pero hay textos de esos, de esos complicados que no me gustan mucho porque no termino de entender y, y después cuando leía el resumen, el resumen y ahí me daba cuenta que el tema del texto era bien interesante** (alumno 10).

A: Sí, creo que sí, **mejor si entiendo lo que leo, sino me aburro y dejo** (alumno 13).

A: **No sé, fíjate, si me interesa lo que leo bien y sino, nada, chau, lo dejo...**(alumno 15).

IV.1.2.7) Qué hacen al leer los estudiantes

Leer y marcar...hacer esquemas...

En general los estudiantes del G1, leen los textos de manera exploratoria y luego, en una segunda lectura, buscan las ideas principales y las secundarias. Luego, elaboran esquemas que contienen las partes principales del texto y seleccionan palabras significativas de cada una de ellas. Comparan estas producciones con los apuntes de la clase teórica y con las guías de estudio a fin de saber si contienen los principales aspectos señalados por los docentes. Si bien realizan resúmenes relacionando los apuntes de la clase teórica con lo que dicen los textos, comparan los resúmenes de diferentes textos sobre un tema y son capaces de reconocer planteos de autores. Admiten que, si el docente lo solicita, se limitan a buscar información puntual en los textos que saben, será evaluada en los exámenes parciales y finales. Además realizan esquemas y señalan que, al resumir, pueden apelar a otros recursos como cuadros que permitan comparar aspectos desarrollados o tener

en cuenta posiciones a favor y en contra de lo que plantea el autor. En cuanto a los temas que se abordan desde diferentes textos, una estrategia usada es la de comparar los resúmenes o esquemas de cada texto y generar uno que los condense.

A: **Primero lo leo sin marcar nada** y ahí ya me canso (se ríe). **Después veo qué trae el texto, las partes o los subtítulos y los voy pasando a una hoja como un esquema.** Y después dentro de cada subtítulo veo qué **ideas importantes hay y paso palabras clave al esquema** de esas ideas importantes. Así, se me graba qué dice el autor. Y después de eso **veo que se dio en el teórico y las guías de estudio, si nos dieron, a ver si coincide con lo que yo saqué como principal, de idea principal, o no** (se ríe). A veces le pego y otras no, porque **recorto mal la idea o porque me bandedo y recorto de más.** Y me dijeron mis hermanos más grandes que hay que saber ver de los **textos lo que me van a tomar en los parciales y finales y desde la postura de la cátedra,** entonces trato de hacer eso (alumno 1).

A: ...y si el profe quiere que yo sepa eso de los conceptos y que busque lo del teórico en los textos y hago eso, y si me pide que sepa que dice el autor fulanito bla bla bla, y bueno, me cuesta mucho pero... intento resumir el texto y comparar al autor fulanito con lo que se dio en el teórico y con otro texto que a lo mejor también habla lo mismo que fulanito pero más fácil, pero como que se me la estructura del texto del fulanito... Para mí hay que saber que dicen los autores y comparar los autores y para eso hay que resumirlos y el teórico te ayuda algo en eso, sobre todo si se relacionan las cosas en el teórico, pero es más fácil buscar conceptos que se dieron en el teórico en el texto (se ríe) (alumno 6)

A: **Los leo una vez como para saber de qué se tratan,** así, bien general. Cuando los leo **la segunda vez, marco ideas principales, sobre todo esas que te dicen en las teóricas, pero no paso por alto otras cosas que se dicen en el texto que te llevan hacia esa idea que se dio en la teórica,** sino me pierdo. Después en una hoja **saco la estructura,** eso del título y todos los subtítulos... y de ahí voy sacando como las **palabras clave o frases importantes** de cada parte del texto como para tener bien en claro de que se habla en este texto en puntual, o si **hay ideas que el autor está a favor o en contra, y a qué conclusión llega,** eso también lo rescato, o si hay ideas para comparar, me hago un **mini cuadro comparativo,** tipo cuando te dice el autor que va a comparar tres cosas o directamente te dice X cosa y después te aclara que Y también se parece a X en tal cosita o no... **Y si hay más de un texto para estudiar el tema hago lo mismo con todos, para comparar que se dice en cada uno... y al final me hago como un macro esquema del tema.** Trato siempre de estudiar con programa en mano para saber cómo ir armando los temas. La verdad, nunca me ha resultado eso de ir haciendo resumencitos ñoños (alumno 6).

Los estudiantes del G2 leen los textos de manera exploratoria a la luz de los apuntes de las clases teóricas y/o de las guías de preguntas, y luego realizan esquemas que resumen el contenido de los textos y su estructura. Además, indican que leen los textos largos por partes y que introducen marcas relacionadas con información relevante para luego poder identificarla con más facilidad.

A: ...me fijo que han dicho en la **explicación el profesor, en la teórica, y de ahí leo el texto, veo las ideas principales, las marco con algún color, y después no hago resumen** pero no como las minitas, que resumen todo con coloritos, **hago un esquemas** así, a grandes rasgos como para saber que hay en el texto y ya (Alumno 19).

A: **Lo leo y voy marcando lo que han dicho en la teórica o las respuestas a las preguntas que nos dan en los prácticos. Y si no tengo eso como guía lo leo, una vez, así general, y después voy viendo las ideas principales, y si es larguísimo voy leyendo por partes** y viendo después las ideas principales, así por partes.... Leo el texto, una vez, entero... y después la segunda vez que leo, ahí sí

marco ideas importantes y escribo cosas a los costados para poder después encontrar más fácil todo. Y tardo un montón en leer porque son super, super largos los textos, no sabés, pasan y pasan las hojas, parece que no se termina más (Alumno 18).

Leer resúmenes y leer resúmenes y completarlos

Los estudiantes del G2, reconocen que apelan a resúmenes hechos por terceros y que los completan con aquellos textos que hubieran leído, con los apuntes de las clases teóricas y con las guías de estudio. A diferencia de ellos, los del G3, solamente leen resúmenes y, al no leer ningún texto ni asistir a las clases teóricas, no los completan con esta información.

E: ¿Y cómo lees los resúmenes que te han pasado? ¿Qué hacés con esos textos?

A: Y bueno, lo que pasa es que son muchos textos para leer y bueno los resúmenes ayudan...y a esos ya no podés resumirlos más, así que los leo y marco o cosas que se han dicho en la teórica, o partes que responden a preguntas de las guías o de las que nos dan en los prácticos y eso. Además, los resúmenes te hacen más fácil todo, porque hay temas que se ven desde varios textos, entonces, si ya están resumidos es más fácil, tenés que comparar los textos a ver que dice uno y que dice otro, y rogarle a los santitos acordarte todo lo que has leído en el parcial y ya

E: ¿Y vos lees los textos?

A: Algunos, hasta lo que llego y con eso completo los resúmenes (alumno 22).

E: ¿Y que lees?

A: Y yo leo los resúmenes y le marco las ideas importantes que es casi todo y de ahí estudio para el parcial y zafo.

E: ¿Y cómo sabés si están completos?

A: No sé, yo la verdad, que las fotocopias del cuadernillo no las he tocado porque era una banda.

E: ¿Y cómo sabés cuáles son las ideas importantes?

A: Porque casi todo es importante

E: ¿Vas a las clases teóricas?

A: No, va demasiada gente y no hay donde sentarse (alumno 13).

Leer y marcar

Un alumno del G2 y los alumnos del G3, proponen que la primera vez que leen los textos van marcando ideas centrales. El estudiante del G2, identifica estas ideas en función de lo explicado en la clase teórica y, de forma complementaria, lee los resúmenes hechos por terceros y los completa con el texto. Asimismo, señala la longitud de los textos como un aspecto que juega en contra para leerlos de forma completa. Los del G3, indican que la primera vez que leen el texto marcan ideas que se hayan desarrollado en la clase teórica.

A: Y lo leo...(se ríe) Ahhh...**lo leo y voy marcando cosas que se me dijeron en la teórica** y así con todo, para leer un texto tardo un montón porque son largos, muy largos los textos que hay que leer y después de eso, bueno, **si he llegado a leerlo entero o con lo que he llegado a leer, con eso, leo el resumen, la carpeta y trato como de completarla y bueno** (alumno 23).

A: Y leo el texto una vez y de ahí me fijo en el apunte de la teórica, y busco en el texto eso...porque así es más fácil saber qué es lo importante (alumno 5).

E: ¿Qué hacés cuando lees un texto?

A: Y bueno, los profes nos dicen que primero leamos así sin marcar pero es muy denso, yo mientras lo leo marco, voy marcando con color lo que me parece importante.
E: Y eso que te parece importante ¿cómo sabés qué es lo importante?
A: **Porque es lo que dijo algún profe en la teórica...** Pero te aprendés eso y listo. Aprobás (alumno 11).

Leer teniendo en cuenta la postura de una cátedra

Solamente para un alumno del G1, habría que leer teniendo en cuenta las posturas de las cátedras y lo que podría ser evaluado en exámenes. Indica que sus hermanos mayores le han transmitido esto. Asocia esta práctica lectora a las prácticas lectoras en el marco de una asignatura -Problemas Sociológicos- en la que la docente guía las lecturas y se trabaja con textos puntuales.

A: Y me dijeron mis hermanos más grandes que hay que **saber ver de los textos lo que me van a tomar en los parciales y finales y desde la postura de la cátedra**, entonces trato de hacer eso...en Problemas también son textos largos y vuelteros pero ahí me cuesta menos, porque **trabajamos con el texto en mano en clase y cuando nos explican siempre vamos al texto a partes puntuales** y...en el práctico se ve lo principal de lo que dicen los autores y también qué es lo que importa a la cátedra que sepamos...y qué dice la profe sobre los textos, qué opina ella sobre eso que dicen los autores (alumno 8).

Leer buscando cosas específicas

Los alumnos del G2 y del G3, al leer, buscan información específica en los textos porque saben que serán evaluados en función de estos hallazgos. Como ya se señalara, esta información es la que los docentes presentan en las clases teóricas o en las guías de estudio y que son los docentes los que parecen alentar esta práctica de lectura.

E: ¿Que hacés al leer?

A: Y mirá, algunos profes te piden que leás y te fijes en el autor y el año en que ha escrito el tipito y que veás cómo dice las cosas y que relaciones lo de ese texto con lo de otros textos y que veás que se ha dicho en la teórica y eso es como difícil. Pero también hay otros que te dicen que eso que se ha dado en la teórica eso busqués en el texto y porque eso es lo que te van a tomar en el parcial (alumno 19).

A: De entrada el profe de la Integración nos ha dicho que hagamos así, que busquemos

E: Y ¿qué hacés cuando lees?

A: Y leo el texto una vez y de ahí me fijo en el apunte de la teórica, y busco en el texto eso...

E: Entonces, ¿qué buscás en los textos?

A: El concepto, que se dio en la teórica. Un profesor nos dijo que para que nos vaya bien teníamos que buscar los conceptos de la teórica en el texto (alumno 5).

A: Hay profes que piden esos detalles que si quien escribe y en que año...porque si leés y buscás en la teórica lo que se ha dicho en el texto, con eso aprobás o si leés y te vas sabiendo las preguntas esas de las guías también con eso aprobás (alumno 13).

Leer teniendo en cuenta las guías de estudio y los apuntes de la clase teórica (incluidas en los cuadernillos o las que han dado en las clases prácticas)

Los estudiantes del G1, tienden a leer los textos una vez de forma exploratoria, en la segunda lectura marcan ideas principales, luego leen los apuntes de las clases teóricas y las guías de estudio y comparan las ideas centrales que han seleccionado con éstos.

A: Leo el texto una vez sin marcar y después de eso veo las ideas principales, y después que se dio en el teórico y las guías de estudio, si nos dieron, a ver si coincide con lo que yo saqué como principal, de idea principal, o no (se ríe) (alumno 1).

A: Como a leer una vez el texto, después recién en la segunda vez, subrayar lo importante y después hacer esquemas de esas cosas importantes para saber de qué se trata el texto y fijar las ideas más importantes, o a ver el programa y qué se dio en la clase teórica antes de leer los textos como para saber dónde enfocar, qué cosas son como más importante para los profesores porque es lo que está en ese programa de la materia o, a trabajar con cuadros comparativos que se pueden hacer con cosas que están en un texto o comparar lo que se dice en dos textos sobre la misma cosa (alumno 7).

Los del G2, en cambio, leen los textos una vez de manera exploratoria y luego, leen los apuntes de las clases teóricas e identifican en los textos cuestiones desarrolladas en éstas y las respuestas a las preguntas de las guías de estudio.

E: ¿Y cómo lees los resúmenes que te han pasado? ¿Qué hacés con esos textos?

A: Y bueno, a esos ya no podés resumirlos más, así que los leo una vez y de ahí marco o cosas que se han dicho en la teórica, o partes que responden a preguntas de las guías o de las que nos dan en los prácticos y eso. Además, los resúmenes te hacen más fácil todo, porque hay temas que se ven desde varios textos, entonces, si ya están resumidos es más fácil, tenés que comparar los textos a ver que dice uno y que dice otro, y rogarle a los santitos acordarte todo lo que has leído en el parcial y ya (alumno 20).

E: Bien, y ¿qué hacés cuando lees un texto?

A: Depende, si tengo los apuntes de la teórica primero le doy una leída a eso y después al texto que sea del cuadernillo, y entonces marco en el texto lo que se ha dicho en la teórica y un par de cosas más como si veo que hace falta, como para no quedarme perdido con lo que dice el texto...y si tengo una guía de lectura voy poniendo cartelitos a la par del texto sobre que partes del texto se corresponden con las preguntas de la guía. (alumno 22).

Por su parte, los del G3, leen los textos incluidos en la bibliografía de las materias o los resúmenes realizados por terceros y mientras lo hacen, van marcando cuestiones que se han desarrollado en las clases teóricas.

E: Y vos, ¿qué hacés cuando lees un texto?

A: Y lo leo...(se ríe) Ahhh...lo leo y voy marcando cosas que se me dijeron en la teórica y así con todo, para leer un texto tardo un montón porque son largos, muy largos los textos que hay que leer y después de eso, bueno, si he llegado a leerlo entero o con lo que he llegado a leer, con eso, leo el resumen, la carpeta y trato como de completarla...(alumno 8).

E: ¿Y para marcar las ideas principales que tenés en cuenta?

A: Lo de la teórica y sino, las preguntas de las guías esas que nos dan en los prácticos. La verdad, es que me pasaron algunas carpetas, me pasaron apuntes de los textos largos de Vital, y de Introducción y

de Antropología me pasaron carpeta y tengo el librito y bueno, de la Integración una compañera me pasó sus resúmenes y así pude rendir y aprobar eso, con cuatro pero aprobé (alumno 13).

Leer teniendo en cuenta planteos de autores

Los estudiantes del G1 y del G2 notan que algunos docentes solicitan la lectura teniendo en cuenta lo que plantea un autor o varios autores y que esto resulta complejo, en contraste con aquellas prácticas lectoras tendientes a la identificación de conceptos aislados.

E: Decime, ¿vos encontrás diferencias entre la forma de leer que te enseñaron en el secundario y la que te piden aquí en la facultad?

A: Y sí ¿quién no?

E: Aquí no sé por qué pero **algunos profes te piden que digás el concepto y otros te vienen con que digás qué dice tal autor o que desarrollés lo que dice tal autor** (Alumno 24)

A: Y claro, lo que pasa es que a mí me parece que **es como más difícil decir desde qué autor se ve algo, o sea, como saber qué dice el autor y poder explicarlo** pero también está esto de que no es un autor y nada más, **a veces hay que saber lo que dicen muchos autores** y cómo dicen ellos las cosas, **cómo te van diciendo** ellos los conceptos en el texto y **no saber cosas aisladas y nada más** y sin saber quién las dice (Alumno 8).

Leer como otros

En el G1 y en el G2, algunos estudiantes perciben que sus compañeros desarrollan prácticas lectoras diferentes a las que ellos han aprendido en el secundario y que estas resultan útiles en la universidad, por lo cual, intentan leer como estos estudiantes.

En mi grupito hay un chico del Gymnasium y él me ha enseñado otra forma de hacer, de leer, de estudiar. Me ha enseñado a ver quién es el autor, conocerlo, buscar información sobre él, ver la edición del libro y de qué año es. A ver cada parte del texto, ver bien el título, resumir las partes del texto, darme cuenta de que algunas preguntas de las guías se responden desde varios autores, entonces hay que compararlos, o que tenés que buscar las respuestas a las preguntas en varias partes del texto. Entonces, claro, es como que si es importante en algunas materias saber quién es el autor y que hay en los textos de ese autor, porque si hay que responder una pregunta tenés que decir desde quién. Y a mí eso no me habían enseñado en el cole (alumno 4).

Entonces veo que las chicas de la Sarmiento se hacían como esquemitas del texto, que dice el autor, que dice el otro autor, y así, y es más fácil entender el texto, no te perdés, y empecé a hacer lo mismo. Pero no tengo dificultades y si hay algo que no sé hacer veo como lo hacen otros que saben mejor que yo y listo (alumno 9).

Ayer escuchaba a dos chicos del Gymnasium, ese cole de la universidad, que se creen re cancheros ellos, y bueno, la cosa es que ellos hablaban que más allá del texto hay otras cosas que son importantes en el texto y ellos saben de referencias y esas cosas, y bueno, me quedé pensando que es verdad y los veía que a los costaditos de los textos iban marcando lo que se dijo en la teórica, lo que estaba en las guías que hacemos en los prácticos, y que hacían esquemas de los textos y bueno ahora hago así porque es más fácil para estudiar porque no me enseñaron a trabajar así en mi cole. Y después los chicos empezaron a molestarnos, mi vida, es la única forma que conocen de presumir (se ríe) (alumno 9).

A: ...yo veo que hay compañeros que hacen como unas redes con cosas de los textos, con flechitas, o que marcan cosas en los textos, los escriben a los costados, y a ellos les va bien. Yo quiero que saber lo que ellos hacen, que me expliquen eso (Alumno 10).

IV.1.2.8) Ayudas docentes

Acercas de las **ayudas ofrecidas por los docentes**, los estudiantes del G1 y del G2 tienden a percibir de forma negativa las ayudas ofrecidas por los docentes respecto de la lectura.

A: La mayoría nos reta y ustedes no leen, ustedes no saben, y eso (Alumno 5).

E: ¿Los docentes te orientan acerca de cómo leer los textos?

A: (se ríe) ¿Es una broma?

E: No. Es una pregunta.

A: (se ríe) No (Alumno 22).

E: (se ríe) Y Benjamín ¿a vos te gustaría recibir ayuda con la lectura de los textos?

A: ¡Sí! Seguro. Que alguien los lea por mí.

E: (se ríe) Me refería a que, a... ¿si te gustaría que los profesores te ayuden de algún modo, de alguna manera con la lectura?

A: Sí, pero que no sea mandarte al SITA, eso es lo más fresco del mundo, eso es como decirte no tengo ni tiempo para vos y te mando a otro lado. Por ahí estaría bueno que en las prácticas veamos los textos más difíciles, que nos den preguntas sobre esos textos, así sepamos qué es lo que es realmente importante para buscar (Alumno 19).

A pesar de lo señalado anteriormente, de los estudiantes entrevistados, algunos (22 alumnos, es decir, el 73,33%) indican que **les gustaría recibir ayuda de sus docentes** para leer. Sin embargo, hay diferencias en cuanto tipo de ayuda que solicitan en función del rendimiento académico.

Qué tipo de ayuda que les gustaría recibir

Los estudiantes del G1 manifiestan que la ayuda que les gustaría recibir de sus docentes se vincula con cómo leer los textos, con ciertas contradicciones percibidas a nivel institucional y con que los docentes guíen este proceso.

A: Que los profesores lean con nosotros los textos, porque no me sirve que me tiren un tema y me digan, búscalo y exponerle a tus compañeros, pero sí creo que sería mejor que nos den preguntas en función de los textos y otras para relacionar los textos (Alumno 1).

A: Que se pongan de acuerdo los profes sobre cómo hay que leer, sabiendo los autores o las cosas aisladas (Alumno 2).

A: Me gustaría que me ayuden con eso, con cómo leer los textos, cómo enfocar la información, pero no el concepto solo, porque si es por el concepto solo no se entiende el texto. Y además hay materias que te ayudan con ver eso de las referencias y otras que no bolilla le dan (Alumno 9) .

A: Yo no pido que me digan, en tal párrafo está la respuesta, pero por ahí que me orienten, tipo...esteee...tratá de leer de nuevo tal parte y de compararla con tal otra o mirá, nos interesa más que vos veas las cosas que dicen estos que nombra el autor, estos autores que nombra el autor, y no tanto estos otros autores que también nombra el autor (Alumno 7).

Los del G2, indican que las ayudas debieran referirse al trabajo que se realiza en las clases prácticas, al tipo de guías de estudio, a la cantidad de material bibliográfico a leer y a ciertas características personales de los docentes.

A: ...no estaría mal, que realmente trabajemos algunos textos en los prácticos, pero no esas guías que las contestas con los apuntes de la teórica, sino trabajar, hilar como más, más fino los textos, digo, como para, para entenderlos mejor (Alumno 16).

A: Por ahí, como te digo, guías sobre los textos, preguntas puntuales sobre los textos difíciles y no tan generales, porque no es lo mismo que te digan, mirá busca tal cosa en el texto tal, que que te digan definí esto, pero no desde dónde (Alumno 18).

A: Que sean menos textos para leer en cada materia, y que nos enseñen cómo hacer para leer los textos vuelteros y difíciles no sé... que nos den guías de lectura para esos textos (Alumno, 21)

E: ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Primero, que la facultad no tenga tantas amargadas como profesoras. Y segundo, que nos den guías específicas para esos textos difíciles y enredados para saber qué es lo más importante. No es mucho pedir me parece (Alumno 22)

Los alumnos del G3, centran su atención en la posibilidad de que los docentes disminuyan la cantidad a leer e incluyan más documentos de cátedra.

E: ¿Te gustaría recibir ayuda?

A: Sí

E: ¿De qué tipo?

A: Que nos den textos más cortos y fáciles, tipo como los del librito de Introducción. Así debería ser en todas las materias o como las fichas de Vital (Alumno 12)

A: Que en Psicofisiología y en Problemas y en todas las materias nos hagan fotocopias cortitas como las de Introducción o fichitas como en Vital en vez de las fotocopias tan largas.

E: ¿Sería qué solamente haya fichitas o textos como los cortos de Introducción?

A: Claro, o que haya poquitos de los largos pero siempre acompañados de uno corto que diga en fácil y resuma lo más importante de la fotocopia larga (Alumno 13).

E: ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Que nos den fichitas de los temas y menos fotocopias largas y que un tema se vea desde menos fotocopias. Que sea más fácil, con cosas más cortas (Alumno 15, P: 28, 28: 22).

E: ¿Te gustaría recibir ayuda con, con la lectura?

A: Sí, estaría bueno

E: ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Y que nos den fotocopias más cortas, los cuadernillo más chicos, no tan grandes, y que haya más fichitas como las de Vital o las fotocopias cortas como de la Integración, algo así, que sea menos, más corto para leer y que leamos más en las prácticas porque en las teóricas nos retan y nos dicen que no leemos para las prácticas y es que es un montón para leer y no llevo (Alumno 14).

IV.1.2.9) Dos formas de lectura

Solamente los estudiantes del G1 diferencian dos formas de lectura: una, que se centra en la identificación de información específica en los textos y la otra, que acentúa la

relación entre lo propuesto por autores en diferentes textos, las explicaciones de los docentes y contextualizar lo que se lee.

E: ¿Los docentes te orientan acerca de cómo leer los textos de las materias?

A: En Problemas y en Antropología sí...en las otras no...ponele, en Psicofisiología, en Vital y en Intro te hablan de los conceptos y de los conceptos que hay que saber pero no en qué texto están, y por qué un autor dice lo que dice...es raro, es como que se pierde eso...en cambio, en Problemas te dicen que veas bien que viene diciendo el autor antes y después, que hagas esquemas sobre cómo va presentando los temas el autor, que sepás quién es el autor, en qué momento escribe...la profe muchas veces lee junto con nosotros y está con el texto...no con la cosa aislada

E: ¿Qué cosa?

A: Don concepto (risas)

E: Vos me decís entonces, que hay como dos formas de leer y que varía según las materias ¿sí?

A: Sí

E: Y que no tenés dificultades para leer pero que estas dos formas de lectura y en qué materia resultan apropiadas, te confunde

A: Sí, esa sería la dificultad o el problema que tengo

E: ¿Los docentes te ayudan con esto?

A: No mucho la verdad...ellos te dicen qué hacer para aprobar...pero no te hablan de leer...los que te dicen qué cosas buscar en los textos no te hablan de leer...te hablan de buscar las cosas en los textos...los que te hablan de leer los textos en diferentes etapas, viendo quién escribe, las ideas principales, el esquema del texto y todo eso, esos profes son los que hablan de leer los textos. El tema es averiguar cómo leer en cada materia. Pero sigo confundido...

(Alumno 3).

A:..Entonces, es como que los profesores te hablan del concepto, y el concepto, pero no te ayudan a ver ese concepto en el texto, ni que tiene que ver eso con lo que dice el autor. Ahí, en eso me pierdo y no entiendo bien que quieren los profes. Me gustaría que me ayuden con eso, con cómo leer los textos, cómo enfocar la información, pero no el concepto solo, porque si es por el concepto solo no se entiende el texto. Y además hay materias que te ayudan con ver eso de las referencias y otras que no bolilla le dan (Alumno 9).

A: Lo que pasa es que está esto de leer y entender lo que el profesor quiere, eso de buscar los conceptos o las cosas en el texto y está lo otro de leer y tratar de ir viendo que dice el autor y cómo se relaciona eso del autor con otros autores. Y son como distintas cosas ¿no? Pero me confunde que me pidan esas dos formas de leer en las materias ¿cuál es la correcta? Porque si leo de una forma en una materia no me sirve y si leo de otra forma en otra materia tampoco me sirve

E: ¿Los docentes te ayudan con esto?

A: No mucho la verdad...ellos te dicen qué hacer para aprobar...pero no te hablan de leer...los que te dicen qué cosas buscar en los textos no te hablan de leer...te hablan de buscar las cosas en los textos...los que te hablan de leer los textos en diferentes etapas, viendo quién escribe, las ideas principales, el esquema del texto y todo eso, esos profes son los que hablan de leer los textos. El tema es averiguar cómo leer en cada materia. Pero sigo confundido... (Alumno 6).

IV.1.2.10) Síntesis y Discusión

En función del objetivo que versa sobre la *indagación de las concepciones que poseen los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas que entienden a la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica*, notamos que los ingresantes tienden a percibir la lectura en ambos sentidos y que esto se relaciona con la formación lectora construida durante la escolaridad

secundaria, con las prácticas lectoras propias de esta comunidad académica y con el rendimiento académico de los alumnos.

En este sentido, algunos estudiantes que tienen calificaciones altas y medias tienden a percibir continuidades entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad y, los que tienen calificaciones medias y bajas, una incongruencia entre las mismas, lo cual se sitúa en la misma línea de los desarrollos internacionales y nacionales (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2005; Cassany, 2005; Lillis & Scott, 2007). En consonancia con los hallazgos de estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010), tanto las similitudes como las distancias entre las prácticas lectoras de ambos niveles educativos se vinculan con la cantidad a leer, con la clase de textos a leer y con cómo se lee. Mientras que los estudiantes con calificaciones altas han trabajado con manuales y textos introductorios universitarios, los que han obtenido bajas calificaciones, parecen haber accedido a guías resueltas.

En todos los casos, los estudiantes reconocen características que hacen a cómo están escritos los textos o lo que ha sido conceptualizado como clases textuales (Ciapsucio, 2012; Carlino, 2005) y tipos discursivos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). Al igual que lo hallado por Fernandez y Carlino (2010) y por Carlino y Estienne (2004), la lectura se ve facilitada cuando los textos se parecen más a los leídos durante el secundario. Como lo plantean estudios locales (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, 2004; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005) vemos que la gran mayoría de los estudiantes no poseen sólidos conocimientos sobre la dimensión comunicativa de los textos, especialmente la argumentativa. Sin embargo, los estudiantes con alto rendimiento parecieran identificar más detalles en torno a esta cuestión e inclusive la conceptualizan. Así, los textos descriptos como fáciles y que explican parecieran ser aquellos que predominantemente exponen (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011) y los difíciles y que cuentan con múltiples voces dialogando entre sí, los que predominantemente argumentan (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). En la misma línea, que los hallazgos de Fernandez y Carlino (2010), mencionan como característica de algunos textos la presencia de múltiples voces que complejizan la lectura. Por su parte, los estudiantes con un bajo rendimiento, parecen quedarse con aspectos

superficiales como el tamaño de la letra, la longitud de los textos y el léxico novedoso (Fernandez y Carlino, 2010).

En relación con las *continuidades* y *rupturas* percibidas entre el nivel secundario y la universidad, en la imagen de sí (Perrenoud, 1996; Postic, 2000) o incipiente identidad (Eraunt, 2000; Collier y Morgan, 2000) como ingresantes, las expectativas de estos estudiantes resultan disímiles. Los que tienen un mejor desempeño perciben que el esfuerzo es lo que les permite llegar a metas como lectores y los que poseen un bajo desempeño, parecen tener expectativas más bajas y menor capacidad para sostener esfuerzos. La experiencia lectora construida en el secundario, en la cual accedían a lo que hemos llamado “textos simplificados” –guías de preguntas con sus repuestas-, haría que se perciban con escasas herramientas para afrontar los desafíos lectores académicos. Esto los llevaría a buscar nuevamente, en la universidad, “textos simplificados”-como los resúmenes hechos por otros- y a tener un nivel de expectativas menor –zafar en los parciales-.

En concordancia con los hallazgos de estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) e internacionales (Ivanic, 1992, 1997; Eraunt, 2000; Collier y Morgan, 2000; Hemerschmidt, 1999; Lea, 1994; Lea y Street, 1997; Zamel, 1995) vemos cómo se genera una distancia entre el secundario y la universidad y cómo la experiencia lectora del secundario marca una diferencia entre los estudiantes. Tal como lo plantean estudios nacionales, vemos que los alumnos que tuvieron un buen rendimiento durante su escolaridad secundaria han accedido a una gran variedad de textos y entre ellos, textos académicos (Carlino y Estienne, 2004; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005). En cambio, los estudiantes que tienen un bajo rendimiento han accedido, al igual que lo señalado por Carlino (2005) y por Padilla y cols. (Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005) a fotocopias cuyo origen era desconocido o no parecía ser significativo para los estudiantes y a lo que llamamos textos “simplificados” – guías con preguntas y respuestas o dictado del tema a estudiar-. Además, a diferencia de la educación universitaria, en la secundaria, utilizaban textos con un bajo nivel de complejidad y una única fuente textual (Fernández y Carlino, 2010; Murga, Padilla, Douglas y Ameijide, 2002; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005; Vardi, 2000).

En la misma dirección que teorizaciones internacionales realizadas desde las *Alfabetizaciones Académicas* (Collier y Morgan, 2008; Dumais, 2002; Eraunt, 2000), la institución escolar (Fernandez y Carlino, 2010) y el contexto familiar de procedencia, marcarían diferencias sustantivas en la apropiación de la cultura lectora académica -algunos habrían aprendido formas de lectura en el nivel secundario que les permitían hacer frente a los desafíos académicos de manera más autónoma y otros no-.

Los estudiantes con calificaciones altas y medias reconocen la lectura de fotocopias de capítulos o partes de libros y fichas de cátedra, lo cual resulta afín con hallazgos nacionales (Carlino, 2005; Fernández y Carlino, 2010; Savio 2015) e internacionales (Bigi, Chacón y García, 2013). Por su parte, los alumnos con calificaciones medias y bajas, proponen la lectura de resúmenes y carpetas que no constituyen una elaboración personal y cuyas procedencia y autorías resultan desconocidas, lo cual como clases textuales (Ciapuscio, 2012), no han sido descritas en la literatura de especialidad consultada. Como ya lo hemos mencionado, los alumnos con calificaciones medias y bajas se refieren a los textos como “cuadernillos” y “fotocopias” y los que tienen calificaciones altas, hablan de textos y fotocopias de textos, lo cual resulta afín a lo propuesto por Carlino (2005) y por Iglesia y de Micheli (2009). Dadas las características del material de lectura, creemos que resulta similar al descrito por Giudice, Godoy y Moyano (2016) como “engargolado” de la materia –cuadernillos con fotocopias sin referencias claras y textos cortados-.

Tal y como lo plantean aportes nacionales (Fernandez y Carlino, 2010; Murga, Padilla, Douglas y Ameijide, 2002; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005), los estudiantes de los tres grupos remarcan la gran cantidad a leer para cada materia y la longitud de los textos. Sobre este último punto, parece constituir un escollo para construir el sentido de lo que leen (Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010; Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002). Sin embargo, mientras que los alumnos con un alto rendimiento optan por leer la bibliografía propuesta, los que poseen un rendimiento medio y bajo apelan a resúmenes y carpetas hechas por terceros para simplificar la lectura –es decir, a la manera de fuentes secundarias- o para evadirla. Cabe señalar que si bien esto último no ha sido descrito de manera análoga en la literatura revisada, resulta similar a los hallazgos de Iglesia y de Micheli (2009) sobre el empleo de

resúmenes y apuntes de clase en lugar de los textos de las materias. Los tres grupos de estudiantes entrevistados identifican que algunos textos son escritos por autores de renombre y que hay otros textos –que suelen ser fichas de cátedra- que explican de manera más sencilla lo planteado por los primeros, lo cual daría cuenta de cierto reconocimiento de las fuentes bibliográficas -fuentes secundarias y fuentes primarias-.

Los estudiantes de los tres grupos dan cuenta de *características del material de lectura* que hacen a cómo están escritos. Señalan como textos complejos o textos difíciles aquellos que dan muchas vueltas, nombran mucha gente que dice cosas que a veces se contraponen y, como textos fáciles o simples, a los que son más directos, entendibles, accesibles, tienen palabras nuevas y muchos detalles. Los segundos, suelen acompañar a los primeros y, además, coinciden con las fichas de cátedra y con las carpetas o resúmenes. Vemos que los estudiantes podrían diferenciar, aunque sin llegar a conceptualizarlos, los tipos discursivos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). En este sentido, la descripción sobre los textos llamados sencillos, directos y con detalles se ajustaría en parte a lo que se conceptualiza como textos predominantemente expositivos -sobre todo en lo referido a la función informativa y a la objetividad-, y la descripción de los textos llamados difíciles, se relacionaría con lo que se conceptualiza como textos predominantemente argumentativos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011) -en lo referido al juego de planteos que pueden confrontarse o no con una opinión para construir nuevos conceptos o posturas- (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). Solamente dos de los estudiantes con un alto rendimiento diferencian a nivel conceptual los textos que exponen y los que argumentan, ya que en la secundaria recibieron instrucción específica sobre esto (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). En contraposición, únicamente los estudiantes con un bajo rendimiento se centran en detalles superficiales (Iglesia y de Micheli, 2009) de los textos como ser el tamaño de la letra o el hecho de tener o no dibujos o paratextos.

En torno a las *prácticas lectoras áulicas*, los alumnos con rendimiento alto, medio y bajo identifican una secuencia particular de *trabajo con base en la lectura en las clases prácticas* que resulta similar a la propuesta (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984; Wells,

1993 y 2001) como IRF, ya que el docente parte de un interrogante o consigna que es respondida por los estudiantes y sancionada positiva o negativamente por el docente. Los alumnos con altas calificaciones señalan el trabajo de lectura compartida con los estudiantes que es realizado por una docente y que resulta similar al planteado por Natale y cols. (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) y al que se describe como práctica de lectura entrelazada (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Además, el trabajo en clases prácticas a partir de preguntas a ser respondidas con base en la lectura, resulta afín a los hallazgos de estudios nacionales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Iglesia y de Micheli, 2009). A pesar de esto, apreciamos una diferencia cualitativa en la clase de preguntas planteadas. Por una parte, algunas podrían responderse desde varios autores y entrelazando lo leído con las explicaciones del docente, lo cual daría cuenta de la necesidad de entrelazar o trabajar a partir de múltiples discursos o voces en torno a un tema (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006). Por la otra, hay preguntas que se responderían con partes específicas de los textos, lo cual implicaría contemplar sólo una voz y por el tipo de secuencia planteada (el docente da una consigna, los alumnos responden y socializan, el docente evalúa), podría indicar que la lectura es una herramienta periférica (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006).

Sobre el *qué se hace con los textos o cómo leer*, tal como se plantea desde la literatura nacional (Carlino, 2010; Fernandez y Carlino, 2010; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrot, Lopez y Ocampo, 2005) todos los estudiantes reconocen que un tema se ve desde varios textos. Los que tienen calificaciones altas señalan el uso del programa y de los apuntes de la clase teórica como guías complementarias para la lectura y focalización de la información más relevante de los textos y los que tienen calificaciones medias, además usan resúmenes hechos por terceros como una forma de mediatizar y simplificar la lectura. Esto daría cuenta de un intento de lectura en la cual se vinculan las explicaciones docentes vertidas en los apuntes o las ideas extraídas de un texto por un tercero, con lo que los autores plantean en sí (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). A diferencia de estos, los que tienen calificaciones bajas, emplean resúmenes y valoran negativamente la presencia de múltiples fuentes, lo cual podría situarse en parte en la misma línea que aquellos desarrollos

acerca de las prácticas monológicas de lectura (Cartolari y Carlino, 2011; Iglesia y de Micheli, 2009) ya que el único discurso valorado es el del “resumen”.

Acerca de las *prácticas lectoras individuales*, los alumnos de los tres grupos hacen referencia al procesamiento a nivel fonémico, morfémico y sintáctico como parte de las estrategias necesarias para leer (Dijk & Kintsch (1983). Sin embargo, sólo los estudiantes que obtuvieron un rendimiento alto y medio, refieren la construcción del sentido de lo que se lee o lo que desde la teoría sería la constitución de una representación mental coherente de lo leído (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). Los estudiantes que tienen un nivel de rendimiento medio señalan como un escollo la longitud de los textos y la complejidad de los mismos, lo cual daría cuenta de que la generación del texto base y del modelo situacional (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006; Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002) podría verse dificultada bajo estas condiciones. Por su parte, ante la dificultad para generar una representación mental de la información que el texto vehiculiza (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006), los estudiantes con un bajo rendimiento, apelan a otras fuentes textuales que les resultan más accesibles o abandonan la lectura, lo cual podría dar cuenta de dificultades para poder participar de las prácticas lectoras de la comunidad disciplinar de referencia (Carlino, 2005; Collier y Morgan, 2008; Dumais, 2002; Hemerschmidt, 1999).

Entonces, vemos cómo los estudiantes con un alto rendimiento cuentan con ciertas estrategias lectoras que les facilitan abordar los textos y generar una representación mental coherente que integre la información de cada uno de ellos y de varios textos (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008). Asimismo, serían capaces de leer de manera entrelazada o dialógica (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westheim, 2006; Wells, 2006; Iglesia, Carlino y Laxalt, 2013), comparando planteos de autores y vinculando esto con las explicaciones del docente. Resulta significativo que puedan trabajar con múltiples fuentes textuales y que se centren en lo que los autores plantean (Fernandez y Carlino, 2010). En este sentido, este tipo de lectura podría permitirles construir conocimientos disciplinares.

A diferencia del grupo anterior, los estudiantes con un rendimiento medio, aunque cuentan con estrategias lectoras que les facilitan la comprensión de lo leído (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008), parecen centrarse en las explicaciones del docente y en las preguntas elaboradas por los docentes a la hora de indagar las ideas centrales de los textos, lo cual resulta coincidente con hallazgos nacionales (Fernandez y Carlino, 2010; Iglesia y de Micheli, 2009). Si bien estas guías resultan necesarias para focalizar la información más importante de los textos según la perspectiva de las cátedras (Fernandez y Carlino, 2010; Iglesia y de Micheli, 2009), en este caso la palabra docente sería la última autorizada y creemos que este tipo de práctica lectora podría tener sus raíces en aprendizajes escolares en los que la voz autorizada sería la del enseñante, en detrimento de la de los estudiantes (Cartolari y Carlino, 2011; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011). Los alumnos con bajas calificaciones, a diferencia de los otros, tienden a la búsqueda estratégica de información en los textos en función de lo solicitado por los docentes (Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011; Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002), y mitigando la multiplicidad de fuentes textuales, lo cual no daría a conocer la dificultad para leer y relacionar los planteos de autores (Fernández y Carlino, 2010).

Finalmente, sólo los estudiantes con altas calificaciones parecen tener una representación consciente y reflexiva (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006) sobre dos formas de lectura que coexisten y que son enseñadas por los docentes: una tendiente a la construcción de sentido basada en múltiples fuentes discursivas y otra basada en la búsqueda estratégica de información en los textos.

Mientras que los estudiantes con calificaciones altas creen que la *ayuda* que podrían dar los docentes debiera centrarse en desambiguar contradicciones institucionales referidas a lo que los docentes señalan que se debe hacer al leer (leer de manera entrelazada o leer para adquirir información específica), los que tienen calificaciones medias esperan ayudas específicas -a la manera de guías de estudio- y los que tienen calificaciones bajas esperan una “simplificación” de la tarea lectora basada en cuestiones remediales (Carlino, 2005) – disminución de la cantidad a leer-. Si bien los estudiantes reconocen sus dificultades lectoras, no podemos pasar por alto que son los recién llegados a una comunidad de

prácticas lectoras académicas (Barton y Hamilton, 2000) que difiere de la comunidad lectora de la secundaria, por lo cual siguiendo a Chanock (2011), creemos que sus pedidos de ayuda no pueden entenderse en todos los casos como signos de inmadurez y dependencia.

Es suma, en las concepciones de los estudiantes ingresantes parecen tener gran peso las prácticas lectoras construidas durante la escolaridad secundaria. Los estudiantes que poseen un alto rendimiento en la universidad han construido en el nivel educativo anterior conocimientos acerca de las clases textuales, han leído mayor variedad de textos y han participado de prácticas lectoras que podrían describirse como dialógicas o entrelazadas. En cambio, los estudiantes con mayores dificultades lectoras, no han accedido a una gran variedad de textos y han participado de prácticas lectoras que parecieran ser monológicas. A esto cabe sumar la forma en que conciben las prácticas de lectura en las que participan actualmente, ya que sólo los estudiantes con altas calificaciones parecen tener herramientas para reconocerlas y distinguirlas –una práctica tendiente a la construcción de sentido basada en múltiples fuentes textuales y otra basada en la búsqueda estratégica de información en los textos-. El primer tipo de práctica, posibilitaría el acceso y vinculación de múltiples discursos y la construcción de conocimientos disciplinares en el marco de las Humanidades y, el segundo, privilegiaría la búsqueda de información en los textos conforme a las expectativas de los docentes.

Sólo los alumnos con altas calificaciones y experiencias lectoras previas dialógicas podrían emplear la lectura como una herramienta epistémica y, los alumnos con calificaciones bajas y experiencias lectoras monológicas verían a la lectura como una herramienta periférica que permitiría buscar información específica en los textos. Así, la forma en que los estudiantes conciben las prácticas lectoras disciplinares en esta comunidad al intentar participar en la misma, parecen depender en gran medida de los conocimientos lectores construidos en otras comunidades lectoras en las que han participado previamente.

VI.1.3) PRIMERA PARTE. SECCIÓN C

PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA LECTURA Y LAS PRÁCTICAS LECTORAS ¿QUE NOS DICEN LOS INGRESANTES? CONSTRUCCIONES COMPARTIDAS

Aquí, en función de nuestro primer objetivo específico *-Indagar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas concepciones que entienden a la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica-*, abordamos las construcciones compartidas de los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología en torno a qué es leer y que hacen al leer. Hablamos de construcciones compartidas ya que el análisis de los datos que aquí presentamos surge de la realización de grupos focales con los estudiantes del primer año de la mencionada carrera. Hemos decidido realizar un apartado específico porque nuestro interés era conocer cómo construían una representación en la que se contemplaran las semejanzas y las diferencias acerca de la lectura y de las prácticas lectoras académicas.

VI.1.3.1) Qué es leer

Al intentar definir qué es leer los estudiantes proponen que consiste en encontrar el sentido o idea global del texto y hacen referencia a una serie de manifestaciones que les permiten saber cuándo han leído y entendido: poder estudiar e incorporar los textos, notar dificultades cuando los textos son más largos y poder explicar en palabras propias lo leído

E: Aha ¿y qué es leer y entender? O ¿qué es leer y comprender un texto?

A3: Y digamos que, **encontrar el sentido**, el sentido de lo que uno lee, del texto

A2: Poder estudiarlos, **si entendés lo que lees entonces podés estudiarlos a los textos, pero si no entendés no podés**. Y cuando los **textos** son así, **más largos, es más difícil estudiarlos**.

E: Entonces, cuando los textos son más largos ¿es más difícil entenderlos?

A1: Porque **es más difícil saber el sentido, poder explicarlos a los textos con tus palabras, como entender la idea más global del texto** y poder fijar cosas importantes y como incorporarlas, **yo cuando incorporo algo me doy cuenta porque después puedo explicarlo con mis palabras** (grupo focal 1).

Si tenemos en consideración lo propuesto desde la teoría, podríamos decir que las perspectivas lectoras de estos estudiantes se vinculan con la generación de una representación mental coherente de lo leído (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008). Cuando plantean que comprender implica poder explicar con sus palabras de que trata el

texto, estarían haciendo referencia a la construcción del modelo situacional (van Dijk & Kintsch, 1983). Sin embargo, notan que cuando la longitud del texto es significativa todo esto se dificulta, lo cual podría indicar que tendrían dificultades para generar la base del texto y el modelo de situación (van Dijk & Kintsch, 1983). El hecho de que perciban conscientemente las dificultades indicaría que tienen cierto control metacognitivo del proceso (Cubo de Severino, 2000b; García Madruga, 2006; León, 2003; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006; van Dijk, 1978).

VI.1.3.2) Qué hacen al leer un texto

Al leer textos, encontramos diferentes formas de hacerlo: algunos parten de mirarlo y subrayar ideas importantes o resumirlo y, otros, primero leen sin marcar para tener una idea general, luego marcan ideas importantes y hacen anotaciones en los márgenes sobre aspectos significativos y, finalmente, realizan esquemas con los contenidos más relevantes de cada apartado del texto a fin de tener una idea más acabada de lo planteado por los autores -y remarcamos, que hablan de planteos de autores-.

E: Entonces, ¿cómo habría que leer para que no pase eso?

TA: (Se ríen)

E: O bueno, a ver ¿qué es lo que usualmente hacen ustedes, que es lo que usualmente hacen ustedes cuando leen?...qué es lo que hacen cuando tienen enfrente un texto...qué es lo primero que hacen

A4: **Lo miro, así** (hace como si mirara el texto)

E: ¿Lo miran?

TA: Sí

E: Bien. Lo miran ¿y que hacen?

A5: **Subrayamos algunas ideas como importantes, lo resumimos**

E: ¿Y cómo hacen para resumirlo?

A5: **Y lo leo primero, le doy dos leídas por lo menos, como para saber de qué se trata, y después de eso voy marcando con algún color las ideas más importantes. Y bueno, con el cuaderno al lado**, de esos que tienen hojas grandes, no esos chiquitos que usan las chicas

TA: (se ríen)

E: Aha

A5: Y bueno ahí **me armo como un esquema que tiene el título del texto y los subtítulos y dentro de cada subtítulo palabras nomás de las cosas más importantes, porque mientras marco las ideas principales también lo escribo al texto a la par, como para saber dónde hay cosas, bueno, importantes, para encontrar después así tipo, definición o clasificación, como cartelitos a los costados del texto, y bueno, como con ese esquema ya tenés una idea de lo que dice el autor** (grupo focal 1).

Vemos que las prácticas lectoras de los estudiantes se sitúan en dos niveles diferentes de complejidad. Las primeras, si bien podrían facilitar la construcción de una representación acerca del sentido del texto, tal vez no permitan contar con un modelo situacional (van Dijk & Kintsch, 1983). Las segundas, en cambio, facilitarían la

construcción de la base del texto y del modelo de situación (van Dijk & Kintsch, 1983). Estas últimas prácticas, resultan afines a las descritas por estudios nacionales (Iglesia y de Micheli, 2009) en los que se propone que la identificación de ideas centrales y articulación de las mismas en esquemas, facilita la construcción del sentido de lo que se lee. Además, acorde a lo planteado por Carlino (2005) se centran en lo que proponen determinados autores con lo cual identificarían un elemento clave para contextualizar lo que se lee (Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Bigi, Chacón y García, 2013; Villalonga Penna y Hael, 2016).

VI.1.3.3) Leer en el secundario

Qué tipo de textos leían

En general, los estudiantes declaran que en el secundario leían capítulos de manuales, fichas armadas por los docentes, fotocopias de manuales –conocidos y no conocidos- o de partes de libros introductorios a la universidad, guías en las que los docentes dictaban las preguntas y las respuestas y notas de dictado de los temas por parte de los docentes. Caracterizan los textos leídos como cortos, fáciles de entender, accesibles y entendibles. Esto resulta coincidente con lo indicado en estudios nacionales (Fernandez y Carlino, 2006; Fernandez y Carlino, 2010), excepto el hecho de que los docentes dictaran las guías de estudio con las respuestas.

Además, señalan diferencias en cuanto a la dificultad de los textos según las materias: los de las ciencias duras como física, química o matemáticas resultaban difíciles porque incluían fórmulas, los de biología, porque incluían nombres de partes del cuerpo a memorizar, y los de las ciencias blandas como historia y geografía, porque incluían detalles –nombres de lugares y de personas, fechas y hechos- que había que memorizar. En este caso, por un lado, parecería ser que los estudiantes poseen cierta consciencia (Cubo de Severino, 2000b; León, 2003) sobre las diferencias entre los textos de las materias pero estaría basada en cuestiones superficiales (van Dijk & Kintsch, 1983) y en una forma de lectura centrada en la memorización de datos aislados (Carlino y Estienne, 2004).

E: ¿Y qué tipo de textos leían en el secundario?

A3: Y eran cortos, **muy cortos**

E: Y esos textos ¿estaban en libros o cómo llegaban a ustedes?

A3: Y a veces, eran **fotocopias que nos daban los profes de libros** y otras veces eran **fotocopias de fichas que nos hacían los profes para nosotros**.

A2: Nosotros teníamos **manuales** y con eso trabajábamos y de ahí leíamos o los profes también, a veces, nos daban **copias de partes de libros de esos que se usan en la facultad, tipo libros de cátedras**, pero eran textos más cortos que los que vemos aquí (grupo focal 1).

A1: Los textos que leíamos en el cole eran **más fáciles, más lindos, con palabras que se entendían mejor**.

E: ¿Por qué más lindos?

A4: Eran como, como **más fáciles**

A5: Eran **más entendibles**

A2: **En algunas materias yo tenía textos más cortos pero en otras no**, por decirte, en esas que los profes nos daban para leer **textos de la universidad** y otros que no, que eran **más cortos y fáciles de entender** (grupo focal 1).

E: ¿Y qué tipo de textos leían ustedes, qué cosas les daban los profesores para leer en la secundaria?

A1: De los **manuales**

A2: Lo único que nos daban era unas **fichas que hacían ellos para nosotros**, o sino **nos dictaban lo que teníamos que saber para la prueba o una o dos hojitas del manual**.

A6: Es que a mí me daban **fotocopias de libros** de... bueno, **no eran libros así como conocidos como los de Santillana, eran menos conocidos, más bien, que no los conocía nadie**.

E: ¿Eran manuales?

A6: **Eran fotocopias de tipo como los manuales pero no eran conocidos**, eso nos daban para leer.

A3: A nosotros **dependía de la materia** eran **textos largos o más cortos**. Porque en materias como más de las **ciencias duras, como matemáticas, física o química teníamos que ver la teoría de libros tipo manuales**, pero después teníamos los **cuadernos de práctica que a esos los armaban los profesores**. Y en materias como **historia o lengua, o de las ciencias más blandas**, podían ser **manuales o libros enteros, como novelas en lengua y literatura**, pero bueno, la verdad que historia era un poco aburrido... (se ríe).

A5: Era como que a mí me daban textos, **textos de historia, historia extranjera suponte, y había nombres y fechas, y cosas que pasaban pero eran más fáciles** que los de aquí, porque aunque estaban, esos datos, bueno, **y había que saber esos datos**, bueno, no eran tan largos como los de aquí.

E: Y de los textos, de los textos que leían ¿cuáles les resultaban más fáciles, los que tenían que ver con las ciencias más duras o con las ciencias más blandas?

A3: Los de **matemáticas, física y química, eran los más difíciles**, muchas fórmulas y explicaciones sobre eso.

A1: Los de **historia y geografía, muchas cosas que había que saberse de memoria, mucho detalle** y que era re difícil memorizarse tanto, nombres de gente, nombres de lugares, fechas y fechas, y nombres de ríos, nombres de montañas, nombres de países, que si se cultiva o se crían animales, aburrido, aburrido.

A3: Lo que pasa es que a mí de **los textos de matemáticas y física y química, me costaba entender la teoría, eran muchas palabras técnicas de cosas** y si vos no entendías las teorías, después claro, a la hora de ir a la práctica no podías resolver los ejercicios y problemas que te presentaban en los cuadernos de práctica, y eso, había que entender la teoría que estaba llena de palabras nuevas y fórmulas, para recién poder hacer la práctica.

A2: A mí **los textos de biología me costaban mucho, porque era como que esa terminología, era difícil, era difícil aprenderse los nombres de las cosas**.

A3: A mí **la terminología científica me costaba mucho**, tipo, como dice ella, los **nombres de las cosas en biología**, yo hice el secundario en una escuela técnica, y la terminología técnica, por ejemplo en mecánica automotriz, me resultaba más fácil y más interesante que la de biología, que la de la naturaleza, o la de **historia, que eran muchas fechas y nombres de gente, que eso era medio aburrido para mí**.

A5: Para mí todo lo que tenga que ver con el cuerpo, con **nombres de cosas del cuerpo, que hay que saber sí o sí para aprobar, me cuesta mucho aprendérmelos y me aburre un poco tanto nombre propio de cosas** (grupo focal 3).

Qué hacían al leer un texto

Lo que puede apreciarse es un contrapunto entre dos clases de prácticas lectoras. Por un lado, estudiantes a los que en la escuela los docentes les dictaban guías de estudio con las preguntas y sus respuestas, y que facilitaban aprobar las evaluaciones. Por el otro, estudiantes que, con base en textos, debían responder guías de estudio con preguntas que podían encontrarse en los textos con mayor o con menor facilidad. En todos los casos, enuncian la asociación entre lectura y memorización de información, que posteriormente era reproducida -y les garantizaba aprobar evaluaciones-, sin que esto implicara una internalización o incorporación comprensiva de lo estudiado.

A1: Se hace **una lectura como muy superficial**, porque es como una lectura **que apunta a la memoria, a saber todo de memoria, así como cosas que te aprendés para reproducir**

A2: Si como que **te aprendés algo y después hacés ¡puaj!**

TA: (se ríen)

A1: Y bueno como que con las materias, **no hacés una internalización**, de eso, **de lo que vas leyendo...leés y marcás dos cosas que sabés que te van a tomar** porque está en las guías **o te dictan las guías con las preguntas y las respuestas y ya** (grupo focal 1).

E: Aha, muy bien. Esto que ustedes dicen de que bueno, primero lo miran, después lo leen al texto, ¿dónde han aprendido a hacer eso?

A6: En el cole

E: Aha, en el colegio ¿y que hacían en las clases ustedes?, ¿Qué hacían con los textos en las clases? A ver contáme un poco.

A6: Por ahí nos daban **guías, para hacer en grupo, y entonces leíamos y contestábamos la guía y de eso estudiábamos para la prueba.**

A5: A mí me daban **guías para hacer ahí, en la clase con los chicos del grupo** y otras veces **para hacer en la casa**

E: Y las preguntas, a ver, las preguntas de las guías, la respuesta, ¿dónde la encontrabas?

A6: En el texto

E: A ver ¿la encontrabas en un párrafo o en todo el texto o...?

A2: Y **directamente ibas al párrafo y ya, tenían la respuesta.**

E: Iban al párrafo

A1: A veces a mí me daban una **guía que había que leer todo el texto y ver para contestar de, de un párrafo al principio y después de otros apartados, o como que había que ver de todo el texto para contestar.** Y entonces es como que **encontrar la respuesta no es tan obvio, hay que buscar y armar** (grupo focal 1).

E: ¿Y ustedes como estaban acostumbrados a leer en el secundario?, ¿qué hacían ustedes?

A3: ¿Hacer? **No hacíamos nada**

A2: Claro

A3: Los profesores nos aprobaban con **repetir como loros cosas que ellos nos dictaban en las horas de clase**

A4: Nos regalaban la aprobada

A3: Y claro, nos decían **saquen una hoja y escriban lo que acordamos y se van.** Y eso.

A2: (se ríe) Claaaro. A mí me ha pasado así también, me ha pasado lo mismo también. A mí **los profesores me dictaban las guías, las preguntas y las respuestas.**

A3: Yo en el secundario nunca he estudiado, **con lo que escuchaba y leía de lo que me dictaban los profes con eso ya, aprobaba.**

E: ¿Cómo hacían entonces? Si no leían y llegaba diciembre...

A3: Es que no hacía falta leer para estudiar, estaba servido, era re fácil aprobar

A6: Yo sí leía, a mí me daban el **texto y algunas preguntas y había algunos datos que los encontrabas re fácil en el texto y otros que no tanto pero yo era de las que si hacía las guías** (grupo focal 2).

E: A ver, lo primero que me gustaría que me cuenten ustedes, es que hacían cuando iban a la escuela, cuando estaban en el secundario, cuando un docente les presentaba un texto ¿qué hacían?

A1: (se ríe)

A2: (se ríe)

A3: Y bueno, **lo leía, una vez sin marcar nada y la segunda vez trataba de marcar ideas, como ideas principales.**

A4: A mí **no me daban los textos para leer en la escuela. A mí me dictaban las guías con preguntas y respuestas.**

A5: **Yo tampoco tenía que leer los textos enteros, también me dictaban las guías.**

A4: Y después eso, **eso que nos dictaban los profesores, las preguntas y las respuestas, eso mismo, nos tomaban en la prueba.** Entonces es como que **si hay algo que yo leía era eso, lo que nos dictaban los profes.**

A3: A mí no me pasaba así, yo he ido a un secundario, a una escuela de la universidad. Y el profesor nos decía que leer la clase anterior y vos tenías que ir con eso leído porque el profesor entraba y hablaba del tema y si no había leído era como que no entendías nada.

A1: A nosotros nos indicaban para que leamos un texto en el aula o en la casa y eso, y entonces leía una vez y después veía que marcar como idea importante (grupo focal 3).

La primera práctica descrita por los estudiantes permitiría una retaceada construcción de sentido porque es el docente que elabora la guía de estudio -con base en bibliografía a la que los estudiantes no acceden- con sus respuestas, el que determina qué es en última instancia lo más significativo del tema. Entonces la palabra del docente resulta ser la única autorizada en este caso (Padilla et al. 2004, 2006, 2007, 2011; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011). La segunda práctica -lectura de textos con base en guías de preguntas que podían encontrarse con mayor o con menor facilidad-, permitiría la construcción del sentido de lo que leen guiada por lo que el docente considera relevante, pero posibilitando el acceso a las fuentes textuales, lo cual resulta afín con lo hallado en estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Sin embargo, en todos los casos enuncian la asociación entre lectura y memorización de información a ser reproducida de manera no necesariamente comprensiva, lo cual también se sitúa en la misma línea que las prácticas lectoras descritas en estudios nacionales e internacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010; Lea y Street, 1997; Lea y Street, 2006; Stierer, 1997).

Cómo les han enseñado a leer

Sobre la enseñanza de la lectura durante la escolaridad secundaria, los estudiantes han señalado dos cuestiones contrapuestas. Por un lado, la percepción de que los docentes

facilitaban la tarea dictando las guías de estudio con las preguntas y sus respuestas, dictando el tema y lo que los estudiantes debían saber para las evaluaciones y dando escasa cantidad de bibliografía para leer. Sobre esto, indican la escasa utilidad que tiene esta forma de lectura enseñada para afrontar los desafíos lectores en contextos académicos. Esto daría cuenta de que poseen cierto control metacognitivo y reflexivo acerca de sus prácticas o estrategias como lectores (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006), así como cierta percepción sobre la preeminencia de la palabra del docente (Padilla et al. 2004, 2006; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011) y de la brecha gestada entre ambos niveles educativos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007). También señalan que algunos docentes daban a los estudiantes para leer escasa cantidad de material bibliográfico y guías con preguntas cuyas respuestas se encontraban con gran facilidad en el mismo –tal como se señala en estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010)-.

Por el otro, indican prácticas de enseñanza de la lectura que implicaban la lectura de diversos textos -materiales introductorios a materias universitarias, manuales secundarios-, contextualizar lo que se lee, explicaciones docentes sobre lo leído, lecturas previas a las clases por parte de los estudiantes a fin de poder dialogar sobre lo leído y guías de lectura. Estas formas de lectura se asemejan a las descritas para contextos académicos como entrelazadas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) y como dialógicas o multivocales (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006).

E: ¿Cómo les han enseñado a leer en el secundario?

A5: Era como que los profes **te hacían fácil las cosas...te dictaban las preguntas y las respuestas de las guías** o como que te **dictaban el resumen con lo que había que saber para la prueba**

A4: O sino a nosotros nos decían que **leamos del manual y las preguntas que nos daban eran que vos encontrabas la respuesta muy fácil en el texto y era re poco para leer.**

A3: Sí, y además, vos cuando estás en el colegio te parece que es buenísimo estudiar dos hojas o que te dicten los profes las preguntas y las respuestas que tenés que saber para la prueba y **te das cuenta después que eso claro, no te sirve porque aquí te piden que leás un montón y que vos proceses los textos.**

A6: En el secundario, a mí me pasaba que **no leía mucho** y claro, porque eran dos hojitas de un manual o tres a lo sumo y las **guías** para contestar con esas hojitas eran **fáciles. Aquí** un temita del programa se ve desde **muchos autores y primero hay que saber que dice un autor y comparar con lo que dice otro**, tipo como en Problemas o en Introducción, y son textos largos y complicados, no son fáciles (grupo focal 1).

E: ¿Cómo trabajaban los textos ustedes en el secundario?, ¿cómo les han enseñado a trabajar los textos en el secundario?

A1: A mí, me hacían **leer en la clase el texto por partes**

E: Aha, en la clase

A1: Sí, en la clase, y **los profes nos iban explicando, pero para eso había que ir con una lectura previa, general, del texto. O sino, nos explicaban el tema, nos pedían leer y nos daban guías de lectura.**

E: ¿Y cómo les explicaban?, o sea, leían ¿y después que hacía el profesor con eso?

A1: Y bueno, nos preguntaba ¿qué entendieron ustedes? Y así, o si había **referencias a nombres de otros autores o pensadores, nos contaba quiénes eran y por qué era importante saber algo de ellos para entender lo que estábamos leyendo, y había que tomar nota de eso.** Y a veces leíamos de **manuales y otras de textos que nos llevaban los profesores, que podían ser como esos cuadernitos que hacen las cátedras para los alumnos del primer año.**

A5: A nosotros la diferencia es que los profesores **nos dictaban lo que había que estudiar y eso había que saber para la prueba** y ya, o sino, leíamos **dos hojas de un manual** o de quién sabe qué, porque eran unas fotocopias que ni sabés de que eran y las llevaba el profesor, y con eso íbamos a la prueba y zafábamos.

A6: A nosotros nos daban para que leamos y contestemos preguntas en la escuela.

E: Y cuando leían en la escuela ¿estaban en grupo o solos?

A4: Nosotros **nos daban para leer unas fotocopias en grupo y después teníamos que contarle al profesor lo que habíamos leído.**

E: Y entonces, le contaban al profesor lo que ustedes habían entendido de lo que habían leídos ¿y que hacían con eso?, ¿cuántas clases se tomaban para trabajar los textos?

A4: Y una, si eran dos hojitas a lo sumo... y hacíamos eso, no se hacía nada después.

E: ¿Y en qué materias trabajaban así?

A4: Historia, Geografía.

A6: Lengua y Literatura (grupo focal 2).

VI.1.3. 4) Leer en la universidad

Diferencias entre el tipo de textos que leían en el secundario y en la universidad

Los estudiantes reconocen diferencias, referidas a diversos aspectos, entre los textos que leían en la secundaria y los que leen en la Facultad. En primer lugar, en cuanto a la tipografía –los de la universidad tienen letra chiquita y fea- y no tienen muchos dibujos. En segundo lugar, sobre la longitud de los textos, los textos académicos son sensiblemente más largos que los que leían en el secundario y la cantidad a leer para cada materia, también. En tercer lugar, en cuanto a cómo están escritos, hay textos universitarios que nombran muchos autores que dicen cosas sobre un tema, incluyen detalles y es factible perderse al leerlos, y otros textos no nombran muchos autores y describen cosas. En cuarto lugar, mencionan el uso de lenguaje técnico en los textos universitarios. En quinto lugar, perciben que los egresados de escuelas universitarias tienen más herramientas para afrontar la lectura académica con mayor facilidad.

A1: Y aquí hay algunos **que tienen fea letra, ni un dibujo**

E: Y encima **son más largos**

TA: (se ríen)

A1: Es que los textos tienen **letra re chiquita** algunos, **los mejores son los que traen como más subtítulos, porque sino, son hojas y hojas que pasan y eternos.**

E: Claro, claro y entonces ustedes me dice que los textos que leían en el secundario eran más fáciles y más cortos y también que eran textos que tenían palabras que entendían mejor, ¿hay alguna diferencia más?

A2: Que los textos algunos, te **nombran muchos autores** y hay **otros que no**, que te dicen cosas, **te describen cosas**, por ejemplo, la neurona, pero **no hay muchos nombres de autores que te dicen sobre la neurona**, y hay otros textos que te incluyen **muchos autores que te dicen cosas sobre el tema del texto**, y te **perdés en tanta cosa de nombres y detalles**. Como que te perdés y no entendés (grupo focal 1).

E: Aha, claro. Y entonces, entonces ahora, ¿Qué les parecen los textos que están leyendo?

A7: **Larguísimos**

A6: **Re largos**

A4: Complicado también

A2: Complicado

E: ¿Por qué son complicados?, ¿Por qué creen ustedes que son complicados los textos?

A5: Para mí es que hay una diferencia con **los textos que hemos tenido antes, en la escuela**.

A7: Claro, claro.

A5: Es como que **en el secundario es dos más dos y acá es un montón para un parcial únicamente, es un montón para leer para un parcial nomás**.

A6: Además, es como que hay **muchas palabras nuevas, es como que al lenguaje técnico** lo tenés que saber sí o sí, no podés pasarlo por lato, tenés que saberlo sí o sí, no podés dar vueltas.

A7: Claro, claro, así es.

A6: Y en eso no te dan opciones tenés que saberlo o saberlo (grupo focal 2).

E: ¿Hay alguna diferencia que ustedes hayan notado entre los textos que leían en el secundario y los que les dan acá en el primer año de la carrera?

A1: Yo ninguna

A2: ¿No?

A3: ¡Que suertuda!

A1: Todas, no es nada que ver.

TA: (se ríen)

A2: Yo he notado que de los textos que nos dan acá, de las **palabras hay muchas que yo ni les sé el significado**, entonces tengo que buscar que significan porque sino me trabo y no entiendo lo que sigue.

A3: La **terminología** es mucho más **complicada** y **los textos son muy largos**.

A5: Además de eso, bueno, son muchas cosas que hay que ver bien en los textos, muchos **detalles** que hay que saber, como en Psicofisiología.

A6: Yo veo que los chicos, **los chicos que salen de escuelas de la Universidad saben más cosas**, como que tienen un nivel educativo mucho más alto, y hay textos que nosotros primera vez que los leemos y ellos ya los habían leído en la escuela, tienen mejor base. Y hasta hay textos, como las fichas de cátedra, que les parecen mucho más fáciles que lo que ellos leían en la escuela, más llevadero. Y me pasa por ejemplo, a mí, con Antropología, esos textos son más fáciles, aunque no el contenido a los temas, pero la forma que están escritos son más fáciles para entender, no me resultan complicados. Pero después los de Introducción y los de Problemas, esos me parecen re difíciles, porque **hay muchos autores que hablan de un mismo tema, pero opinan cosas distintas y es fácil perderse** en medio de tantas opiniones, pero si vos descartás esas opiniones después no entendés por qué el autor termina diciendo lo que dice.

E: Entonces, hay textos que por cómo están escritos resultan más sencillos que otros

A6: Claro, así es. Pero yo veo la cartilla de Psicofisiología y no entiendo nada, porque es como que son **textos con muchos detalles y no sé bien hasta dónde profundizar o resumir**, es difícil saber hasta dónde resumir, porque si dejás pocos datos después no entendés nada. Además que tiene mucho vocabulario técnico y los textos, las cosas que yo leía en el secundario no eran tan largas, nunca tenían tanto vocabulario nuevo. Pero bueno, la cartilla de Problemas o de Introducción, esas me parecen menos complicadas que Psicofisiología, porque aunque son como vuelteros los textos, tienen menos vocabulario técnico, y eso los hace mucho más llevaderos (grupo focal 3).

Tal como se plantea en estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010), los estudiantes se centran en la cantidad a leer y en cuestiones que, desde la

teoría, tienen que ver con la clase textual (Ciapuscio, 2012). Cuando los estudiantes señalan la confluencia de múltiples voces u opiniones en los textos y la cantidad de detalles en las descripciones y el vocabulario específico, parecen aludir a características de la argumentación y de la exposición, respectivamente (Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011; Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Además, hacen referencia a aspectos más superficiales como el tamaño de la letra y la cantidad a leer, tal como lo plantean Carlino y Estienne (2004).

Diferencias entre la forma de leer del secundario y de la universidad

Sobre las diferencias señaladas por los estudiantes en cuanto a la forma de leer en el secundario y en la universidad, en primer lugar, encontramos el trabajo activo por parte del lector requerido en contextos académicos, en detrimento de la escasa cantidad a leer de textos ya procesados por el docente. En segundo lugar y a diferencia del secundario, en la universidad se propicia la lectura de diversas fuentes textuales para ver un tema y la consideración y comparación de planteos de autores. Cabe señalar que, todo esto se sitúa en la misma dirección que lo hallado por estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). En tercer lugar, el trabajo de los textos a partir de preguntas que se responden desde varios autores o que se encuentran con facilidad en los textos, lo cual no resulta coincidente con la literatura nacional consultada (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010).

En cuarto lugar, reconocen diferencias en cuanto al manejo de los tiempos en función de la cantidad a leer, lo cual también resulta consonante con los antes mencionados estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). En quinto lugar, proponen que algunos docentes e instituciones educativas secundarias brindaron herramientas para leer y para escribir y otras no, con lo cual, tal y como plantean estudios consultados (Chancok, 2001; Fernández y Carlino, 2010; Falk Ross, 2002; Lillis, 1999; Lillis y Scott, 2007), la institución escolar de procedencia marca una diferencia. En sexto lugar, aunque en la secundaria la lectura, memorización asistemática de información y reproducción, eran factibles, en la universidad no, siendo necesaria la comprensión de leído (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). En séptimo lugar, algunas estrategias encontradas para memorizar de manera comprensiva, consistían en explicarse a uno mismo y ejemplificar lo leído, grabarse explicando lo leído y escucharlo luego, leer en

voz alta y explicarse a uno mismo lo leído, leer y volcar en papel lo que se ha comprendido. Finalmente, señalan que las ganas de leer inside en la comprensión.

A3: ... **cuando estás en el colegio te parece que es buenísimo estudiar dos hojas o que te dicten los profes las preguntas y las respuestas que tenés que saber para la prueba** y te das cuenta después que eso claro, **no te sirve porque aquí te piden que leás un montón y que vos proceses los textos.**

A6: En el secundario, a mí me pasaba **que no leía mucho y claro**, porque eran dos hojitas de un manual o tres a lo sumo y las **guías para contestar con esas hojitas eran fáciles**. Aquí **un temita del programa se ve desde muchos autores y primero hay que saber que dice un autor y comparar con lo que dice otro**, tipo como en Problemas o en Introducción, y son textos largos y complicados, no son fáciles (grupo focal 1).

A2: Los profes en las clases teóricas **nos piden que leamos**, que leamos para venir a los prácticos.

A3: Y acá en las prácticas, están esas **preguntas difíciles, que es no sé, se contestan desde varios textos y otras más fáciles que las encontrás al toque en los textos y yo no tenía de esas difíciles en el cole.**

A2: Nosotros tenemos nueve materias y yo, para mí, que **estamos manejando mal los tiempos.**

A1: Yo **creo que si uno se sienta todos los días un poquito si se llega pero no se puede hacer como en la escuela...de sentarse la tarde anterior y zafar después.**

A4: Cuando uno quiere puede, pero **hay que aprender a organizarse, eso es cierto** (grupo focal 2).

E: Y ustedes, a ver, ¿la forma en que han aprendido a leer en el secundario, ustedes creen que les está sirviendo para leer los textos del primer año de la carrera?

A3: **Y sí, pero no.** Por ejemplo, nosotros, teníamos una profesora que iba y nos decía, bueno hace una monografía de esta novela, y vos le tenías que llevar y ella te decía está mal.

TA: (se ríen)

A3: Y entonces, te decía, te hacía leerla frente a ella y a todos, te iba **corrigiendo** todos los errores, y vos después tenías que **llevarle después las correcciones** y recién ahí te decía, bueno, ahora sí, pero **se tomaba como su tiempo para leerla. Te daba como técnicas de...de...de escribir.** Pero era la única que hacía eso.

A2: Lo que pasa es que **muchas veces no te dan técnicas para leer, para aprender, para, para estudiar.** Porque yo veo así, cuando hablo con alguien, suponete los chicos de la normal, que a ellos **les han enseñado a leer y hacer resúmenes de textos enteros, a hacer esquemas, a comparar cosas en cuadros, y a mí, eso...eso no me han enseñado en la escuela a leer así, o a...a escribir y que les corrijan para que ellos sepan si está bien o mal escrito**, y a mí eso, nunca, me han hecho hacer en la escuela, así, como escribir algo y que el profe te devuelva, y te marque lo que está mal dicho para que vos escribas de nuevo y le llevés las correcciones.

A5: Para mí estudiar era siempre como con memoria fotográfica, y con **colores que ponía, así me acordaba y leía y pasaba y leía y pasaba, y después iba a la prueba y escribía.** Pero...ah! Que ningún compañero me pida que le explique porque no podía, **no sabía explicar. Y era poquito lo que había que leer en la escuela**, entonces, se podía hacer así, pero aquí, eso te sirve hasta un punto. **Acá es mucho más extenso todo y no podés memorizar así, tenés que entender.**

E: ¿Y ustedes generalmente, a ver, cuando leen, que hacen?

A1: Es que leo y analizo lo que leo, y **me explico sola** (se ríe).

E: ¿Te vas explicando a vos misma?

A1: (se ríe) Sí. Y entonces **trato de cambiar las palabras y buscar ejemplos que sean más de la vida cotidiana, y me grabo, entonces escucho lo que he grabado y veo lo que hay para leer, y me corrijo.**

E: A ver si entiendo bien, ¿comparás lo que dicen los textos con las explicaciones que vos has grabado?

A1: Claro, a ver si es congruente, o si he dicho algo que no tiene nada que ver (se ríe).

E: Bien, bien.

A1: Pero también tiene que ver mucho con **las ganas que tenga de leer, porque si no tenés muchas ganas de leer y leés de obligación no entendés nada.**

A2: Porque **hay dos formas de leer tal vez, está leer por leer y leer para estudiar.** Yo si tengo ganas de leer, por ejemplo, alguna novela, eh, prefiero estar en un espacio silencioso, tranquilo.

Ahora, cuando tengo que **leer para estudiar, hago algo que es muy incómodo, hablo en voz alta y camino por toda la casa** (se ríe).

A1: (se ríe)

E: (se ríe)

TA: (se ríen)

A1: Yo voy con mi grabador caminando para todos lados, y me dicen que me quede quieta en un lugar y no puedo.

TA: (se ríen)

E: Bueno es una estrategia, y a ver, si a ustedes les sirve de repente caminar o grabar, para comprender lo que han leído, y fijar comprensivamente, entonces, puede resultar.

A3: Yo, hago así, yo **lo leo al texto una vez, la segunda marco lo que me parece importante en el cuadernillo y la tercera paso a una hojita esas ideas pero con mis palabras, porque me resulta más fácil lo que yo escribo, de lo que entiendo, para estudiar para el parcial, para memorizar, o fijar eso.**

A4: Yo también hago así.

A3: Es como adaptar lo que dice el cuadernillo, el texto del cuadernillo, a palabras que uno entienda mejor, es decirlo de una manera que se entienda más (grupo focal 3).

Qué hacen con los textos en las clases prácticas

Los estudiantes identifican dos formas de lectura en las clases prácticas: una en la que los docentes leen junto a los alumnos, los ayudan a contextualizar lo que están leyendo y despejan dudas y, otra, en la que se lee en función de preguntas elaboradas por los docentes que se responden en pequeños grupos y se socializan.

E: ¿Qué hacen con los textos en las clases prácticas?

A: Y bueno, hay **clases que la profe lee con nosotros** y está bueno porque vamos entre todos hablando sobre los autores y las cosas que dicen los autores, y la profe te va despejando las dudas. Y después hay otras que te dan las preguntas y las contestas con tu grupo y contás eso y ya. Y además, cuando preguntás por cosas como específicas de los textos porque no sabés cómo hacer para saber qué es lo más importante te dicen que no te pierdas y que veas el concepto (grupo focal 2).

E: ¿Qué hacen con los textos durante las clases prácticas?

A: Y los profes nos dan las preguntas y te reunís con el grupo y contestás y después contás frente a todos eso que has contestado y te dicen los profes si está bien o está mal. Y algunos te dicen que podés preguntar las dudas.

A4: No es fácil preguntar frente a los compañeros, porque si ya está terminando la clase, aunque el profesor diga si tenemos alguna duda, vos preguntás y todos te miran como diciendo, “para que abris la boca”

A5: Te vamos a matar, nos queremos ir

TA: (se ríen)

A4: Claro, claro, entonces, bueno, yo como que no me animo a preguntar en clase (grupo focal 3).

También indican que la mitad de las veces no llegan a leer todo el material bibliográfico para las clases prácticas, dada la gran cantidad de textos para cada clase y para cada materia.

E: ¿Y a los prácticos?, ¿Llegan con las cosas leídas?

A2: Ehhh, 50% sí y 50% no (se ríe)

TA: (se ríen)

E: A ver, pero ¿por qué no llegan con todo el material leído a los prácticos?

A2: Y es que son muchas materias y para todas hay que leer un montón para cada clase

A1: Es mucho para leer

A2: Los profesores no se dan cuenta pero es un montón para leer (grupo focal 3).

La práctica de lectura compartida aludida resulta afín a la propuesta como una de las estrategias en el marco del PRODEAC (Natale, 2005; Natale y Stagnaro, 2013) –que consistía en una lectura guiada por el profesor, realizando cortes o pausas para hacer comentarios, plantear preguntas, establecer relaciones, señalar conceptos y marcar formas lingüísticas usadas por los autores-. Asimismo, el contraste entre la lectura compartida y guiada por el docente y la lectura en pequeños grupos sin intervención del docente durante la misma, resulta análogo al descrito como formas prácticas de lectura entrelazadas y periféricas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) y como formas dialógicas y monológicas o multivocales de enseñanza de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Dysthe, 2011). Resulta significativo que los estudiantes señalen la relevancia de cómo son vistos por sus pares y por el docente, ya que desde la teoría se ha planteado cómo las expectativas de los docentes y de los pares inciden en la conformación de la autoimagen estudiantil (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004) o identidad en el marco de la comunidad disciplinar (Chanock, 2011). La administración del tiempo en función de la cantidad a leer es remarcada como una dificultad, tal y como se indicara en estudios nacionales (Fernandez y Carlino, 2010), y en este caso, ambos serían el insumo para poder trabajar en las clases prácticas.

Diferencias entre los textos de las materias

Para los estudiantes los textos de las materias tienen diferencias: los de Introducción a la Psicología, Problemas Sociológicos en Psicología, Psicología del Curso Vital e Historia de la Psicología y del Psicoanálisis, incluyen muchas voces que postulan diferentes cuestiones, son vuelteros y largos; los de Psicofisiología son largos y con muchos detalles; los de Temas de Antropología Cultural en Psicología son fáciles, entendibles y no incluyen tantas voces. Esta distinción resulta afín a la hallada por Fernandez y Carlino (2010) al indagar las diferencias halladas por los estudiantes entre textos de las Ciencias Biológicas y Humanas. Además, la descripción que hacen de los textos podría situarse en la misma línea que la realizada por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) para los textos que

predominantemente exponen –en relación con la cantidad de detalles pero sin ser vuelteros- o que predominantemente argumentan –en referencia a las múltiples voces que incluyen-.

En cuanto a Psicofisiología, la forma de lectura que solicitarían los docentes, profundizando conceptos en función de lo planteado en las clases teóricas, memorizando detalles, sumado a la forma en que es concebida por el estudiantado la materia, parece influir de forma negativa. Sobre Problemas Sociológicos en Psicología e Introducción a la Psicología, reconocen que hay textos originales de los autores y otros que resumen de manera más sencilla a los primeros, lo cual daría cuenta de que identifican una de las características que permite diferenciar entre fuentes primarias y secundarias.

E: Entonces este tipo de texto, las conferencias, ¿es distinto a los que ustedes leían en el secundario?

TA: Sí

E: ¿Y a lo que leen en las materias?

A2: Y, sí, todos los **textos de las materias son distintos**, no es lo mismo los textos de Psicofisiología, que los de **Vital** y que los de **Introducción o Problemas**.

A3: Es que los de esas materias, son, son con **muchos autores y viene un autor y dice algo, y después viene otro y lo contradice y después como que a lo mejor al final el autor del texto, que no es ninguno de esos otros, dice algo como que es lo que a él le parece, pero para darte cuenta de eso, y de lo que es o no es importante, bueno, tenés que leer un montón de veces**

A2: Sí, y en **Psicofisiología son largos y con muchos detalles**, porque son textos para los médicos, no para nosotros y **tampoco está fácil saber hasta dónde estudiar y las profes nos dicen que la teórica es la que te dice hasta dónde profundizar, pero es que no es tan fácil**, porque vos suponte, vas leyendo y decís bueno, de esto no se habló en la teórica, **pero ese detalle que vos no lo marcás porque no se dio en la teórica, si vos lo pasás por alto tampoco entendés lo que sigue después, nos son textos fáciles** (grupo focal 1).

A1: La profesora nos pregunta si quiénes van a los teóricos y los que levantan la mano son re pocos, y entonces nos dice que si por qué no vamos a la teórica, y bueno, que le vas a decir en la cara que no vas porque te quedás a leer porque es un montón y que Psicofisiología es el cuco y es prioridad...si le decís eso, chau, te mata.

A2: A mí me parece que **cada profesor cree que su materia es lo único que existe en el primer año** y que no ven que nosotros no damos abasto con todo, que **es muchísimo para cada clase lo que hay que leer** y ¿has visto el **cuadernillo de Historia es enorme...y los textos eternos, larguismos y vuelteros**.

A2: ¡Changos! ¿Qué les ha pasao a esos?

TA: (se ríen)

A1: **Es gigante, enorme**.

A2: ¡¿Y **Psicofisiología**?! Es mucho también y hay que **memorizar los nombres, y el miedo de no acordarse los nombres de las cosas en el parcial**.

A3: Para mí ya es la **sugestión**, porque vos apenas entrás en la carrera ya todo el mundo te habla de Psicofisiología y de lo **larga** y de los **difícil** que es la materia, entonces ya **te hacés la cabeza** con la materia

A4: Y **Problemas** son de esos **textos que tienen muchos autores que dicen muchas cosas y que se contradicen a veces** y en **Introducción** también es así...y además tenés como los **textos originales de autores importante y otros que te dicen resumido lo que dicen esos autores**...pero en **Introducción** no nos dan de esos que te resumen...entonces usamos el **libro de la cátedra** ese que anda circulando

A1: **Antropología**, esa...son **algunos textos largos pero más entendibles** que los de **Introducción o Problemas**, menos vuelteros...están buenos algunos de **Antropología** porque son **como más fáciles, más entendibles, sin vueltas, sin tanto autor diciendo cosas y cosas** (grupo focal 3).

VI.1.3.5) Dificultades para comprender los textos de las materias

Las dificultades para leer las atribuyen a la escolaridad secundaria y a políticas educativas. Señalan cómo la cantidad a leer -textos cortos, unas pocas hojitas-, las prácticas lectoras enseñadas –docentes que dictan preguntas y respuestas, guías con preguntas cuyas respuestas se encuentran de forma casi literal en los textos- y la cantidad de oportunidades para rendir y aprobar, si bien les han facilitado las cosas durante la escolaridad secundaria, no les resultan útiles en contextos académicos. Si tenemos en cuenta los aportes de estudios internacionales (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007) y nacionales (Carlino, 2005; Fernandez y Carlino, 2010), vemos cómo los estudiantes perciben no sólo la brecha entre el secundario y la universidad, sino que son conscientes de las limitaciones derivadas de la institución educativa de procedencia. Sobre este último, no podemos dejar de lado también los aportes de Lillis (1999) y de Lillis & Scott (2007) acerca de las diferencias que genera el provenir de un contexto más o menos familiarizado con las culturas académicas.

Además señalan como dificultades las prácticas lectoras propias de la universidad en cuanto a la cantidad a leer y a cómo están escritos los textos a leer –textos con muchos detalles en los que los autores se contradicen-, lo cual resulta consonante con hallazgos nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010).

E: ¿Y por qué creen que es más difícil o que les cuesta más entender los textos que leen en la facultad?

A4: Y es que en el **secundario**, por lo menos es mi experiencia, las cosas eran muy distintas. Yo como que veo que **nos hacían leer cosas muy cortas y que vos te memorizabas unas hojitas y zafabas** y si no estudiabas **siempre había muchísimas oportunidades, y hasta terminabas aprobando sin saber, y aquí eso no te sirve**, No te sirve para nada que te hayan dejado pasar todos tantos años y **que te hayan facilitado todo**, la lectura, todo, corto, **resumido**, un par de hojitas, **guías con respuestas cantadas en un párrafo, o a veces hasta nos dictaban las preguntas y las respuestas los profes**.

A3: Sí, eso es muy cierto, lo que dice él...**la Ley, como que dese ahí todo está mal, el gobierno, lo que hace, si no tenés una buena base en el secundario estudiar en la universidad se vuelve casi imposible, porque hay cosas básicas, que bueno, no las sabés**.

E: A ver, ¿vos me estás diciendo que están teniendo dificultades ahora por qué en el secundario no han logrado construir ciertas herramientas para leer?

A2: Sí

A1: Sí

A5: Para mí el problema es que **como no estamos acostumbrados a leer tanto y muchos textos para un tema y el tipo de textos**, por eso es que nos cuesta tanto,...A mí lo que cuesta, es por esto que decía la compañera, que hay materias como Introducción y Problemas que un **temas se ve desde diferentes textos**, y además que para un práctico vos no tenés que leer cinco o seis hojas de un manual o de un apunte que ha hecho el profesor para facilitarte el estudio, sino que **son textos largos y complicados**. Porque como te decía en Problemas o en Introducción los textos tienen como **muchos detalles o autores que dicen cosas sobre un tema y que a veces se contradicen entre ellos y bueno, es fácil perderse**, perder el hilo del texto en medio de eso. Para mí tiene que ver mucho con eso con lo **largo de los textos y con cómo son los textos** (grupo focal 1).

Sin embargo, a diferencia de lo hallado por Savio (2015), al indagar a los ingresantes, nuestros entrevistados reconocen dificultades al leer, con lo cual podría decirse que no tienden a percibirse como lectores del todo competentes y, siguiendo a esta autora, podemos decir que sería el encuentro con la cultura lectora académica lo que haría que se interroguen sobre esto. Al igual que Savio (2015), nuestros entrevistados refieren que la lectura académica requiere competencias que podrían no estar consolidadas aún (Savio, 2015).

VI.1.3. 6) Ayudas docentes con las dificultades

En cuanto a las ayudas brindadas por los docentes ante las dificultades para leer, los estudiantes, proponen que estos no despejen las dudas o dificultades en la comprensión con base en los textos a leer, sino de manera general o explicando conceptos de manera aislada. En este sentido, señalan que esto causaría una especie de dicotomía entre comprender textos y comprender conceptos aislados. En este sentido, las ayudas que brindan los enseñantes parecieran tener un carácter remedial (Lea y Street, 1998) y no llegan a cubrir las expectativas de los estudiantes.

Además, aunque reconocen que las fichas de cátedra pueden ser una ayuda, cuando las dificultades están referidas a una fuente primaria y la ayuda docente se limita a señalar que lo no comprendido no resultaría central, la reacción estudiantil es de frustración. Creemos que este tipo de intervenciones limitaría no sólo la curiosidad estudiantil, sino también la posibilidad de construir el sentido de lo que leen (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010), leer de manera autorregulada (Wertsch, 1978, 1998; Wertsch y Bivens, 1992; Wertsch, McNamee, McLane y Budwig, 1980) y también de construir conocimientos disciplinares (Baquero, 2001; Baquero, 1997; Vygotski, 2006). Asimismo, daría a conocer prácticas más bien monológicas de enseñanza de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006) en las que la palabra del docente parece tener preeminencia (Padilla et al. 2004, 2006; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011) y termina teniendo efectos valorados como desfavorables por los estudiantes.

Otra cuestión central es que algunos estudiantes no se animan a preguntar dudas tanto por las descalificaciones docentes como por la mirada de los pares. Como ya se indicara, esto resulta significativo ya que, desde la teoría (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004), las representaciones y expectativas de los docentes y de los pares juegan un papel significativo en la configuración de la autoimagen (Kaplan, 2008; Postic, 2000) o identidad de los estudiantes (Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007).

E: A ver, ustedes me dicen que tienen dificultades porque son textos largos y difíciles y les cuesta entenderlos per ¿ustedes les piden ayuda a los profesores? Ayuda específica ante esas dificultades que tienen, capaz que ustedes están desorientados, pero en algún momento ¿han pedido ayuda a los profesores de las comisiones?

A1: **Decime que es broma flaca.**

E: No, no es broma.

A2: ¿Con la lectura?

E: Sí, cuando no entienden algo que han leído ¿ustedes les preguntan a los profesores eso que no han logrado entender o cómo hacer para comprender lo que leen?

A2: Lo que pasa es que los profes **te dicen que lo leás de nuevo y te explican como más en general**

A1: **No te van a decir cómo leer o a explicarte una parte del texto, te explican el concepto o las cosas de manera más general pero no eso que vos no entendés, entonces yo ya no sé que es lo más importante el texto entero o el concepto.**

A4: A nosotros nos dicen que **para entender tenemos que leer todo entero y que la ficha de cátedra nos va a ayudar a entender eso que no entendemos.**

A5: Nosotros tenemos un texto, por ejemplo, una conferencia de Freud y vos preguntás algo que no está en la ficha de cátedra pero porque no sabés si es o no tan importante y te dicen eso, no te enredés con eso porque no es importante ahora, después más adelante lo vas a estudiar a eso, pero no te mezclés. ¡Pero si eso que no entiendo no me deja avanzar con el texto!

A6: Y además, está también que yo por ejemplo, **no me animo a preguntar mucho frente a todos mis compañeros, y a veces me acerco a la profe, al escritorio, y se enoja y dice que preguntemos para todos, frente a todos, y no sé, nadie quiere hacer el ridículo, y da cosita que todos te miren y digan que no sabés leer, no sé a mí me da cosita. Y el tema es que me cuesta mucho leer los textos largos, resumirlos, marcar las cosas más importantes, porque es como que el vocabulario es muy nuevo y los textos te nombran muchos autores que dicen muchas cosas y cuando vos preguntás que hacer con eso, a veces, por cómo te contestan los profes, es como si lo único que faltara es que te digan que vayás y aprendás a leer** (grupo focal 1).

E: claro, pero cuando les surgen dudas de ese tipo, como lo que vos comentás ¿les piden ayuda a los docentes para que los encaminen sobre cómo leer esa clase de textos?

A4: No

A2: No

E: ¿No, no?

A5: No

A6: No

E: ¿Por qué?

A2: **Y por vergüenza o porque cuando pedís ayuda te dicen que leás de nuevo o que si no sabés como leer que no pueden enseñarte porque esas son cosas que no se enseñan en la facu.**

Además los estudiantes indican que como ayudas tienen las guías de estudio, las clases teóricas y las fichas de cátedra.

E: Pero ustedes, a ver, ¿han pedido algún tipo de ayuda para leer los textos?

A1: **No.**

A5: Bueno, es que **tenemos las guías que nos dan los profes.**

E: Las guías ¿y cómo les resultan las guías?

A3: **Se hace más fácil**, a mí más fácil.

E: Y tienen por ejemplo, ¿fichas de cátedra?

A1: Sí, sí.

A2: También.

E: ¿Y eso cómo les resulta?

A4: **También, más fácil.**

A5: Si, sí.

E: ¿Eso facilita un poco la lectura, digamos?

A1: Sí.

A2: Sí.

A6: **Igual que los teóricos también** (grupo focal 2).

Esto daría cuenta de que reconocen las fuentes secundarias de lectura e intentarían entrelazar (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) diversas fuentes de información (los textos de la bibliografía y las explicaciones de la clase teórica) al leer. En este sentido, ante las dificultades, perciben que estas ayudas responden a sus necesidades. Sin embargo, también proponen que no solicitan ayuda a los docentes por miedo, por vergüenza y por pereza.

E: Y con esas dificultades que tienen ustedes ¿les piden ayuda a los docentes?

TA: No

E ¿Por qué?

TA: (se ríen)

E: ¿Por qué no les piden ayuda?

A1: Por vergüenza

A2: O por miedo, a que te reten y te digan que cómo no vas a saber tal cosa

A4: Por pereza (se ríe)

TA: (se ríen)

E: ¿Pereza?

A4: Pereza de levantar así la mano para que me vea el profesor.

A5: En mi caso es por vergüenza (grupo focal 3).

En cuanto a las dos primeras causas para no pedir ayuda, las mismas podrían vincularse con el hecho de que las representaciones que los docentes se formen acerca de los alumnos resultan significativas para estos últimos, quienes tratarían de proteger su autoimagen (Kaplan, 2008; Postic, 2000). Sobre la pereza, cabría considerar si no implicaría falta de motivación por la carrera y en qué medida esto se relaciona con los aspectos vocacionales ya referidos por los docentes (véase Resultados, Parte Primera- Sección A, *Perspectivas docentes sobre la lectura y sobre la enseñanza de la lectura*).

Qué tipo de ayuda les gustaría recibir

Los estudiantes enunciaron que les gustaría que los docentes los ayuden disminuyendo la cantidad de material bibliográfico a leer, dando textos que no tengan tanto vocabulario técnico y proveyendo de guías de lectura específicas para cada texto.

E: A ver, porque ustedes me dicen que tienen las guías, que tienen los textos, que tienen los teóricos, que tienen los prácticos, ¿es suficiente esa ayuda para ustedes?

A2: No.

A5: No.

A7: No.

E: Y ¿qué es lo que ustedes esperan que hagan los profesores? Con respecto a la lectura, ¿qué esperan ustedes de los docentes?, a ver.

A3: Para mí, que **las cosas para leer no sean tan largas, que no sean tan técnicos, el vocabulario, eso de saber tantos nombres y palabras tan nuevas.**

A6: Para mí, que haya como **guías de lectura para cada texto, para que podamos saber bien qué es lo importante de cada texto.**

A1: Para mí, **los docentes en las teóricas y en las prácticas nos ayudan con la lectura**, pero bueno, yo, yo, vengo de una previa me ha enseñado cosas que me facilitan el cursado aquí. Y que sea menos para leer...es como que creen que su materia es la única.

El tipo de ayudas solicitadas, si bien resultan puntuales y se vinculan con la percepción consciente de ciertas dificultades en relación con la lectura, parecieran estar centradas en aspectos de tipo remedial –disminuir la cantidad de bibliografía y la complejidad de textos- que llegarían a facilitar, desde la percepción estudiantil, el cursado. Por otra parte, el hecho de que pidan guías de estudio puntuales para cada texto indica que necesitarían ayudas específicas para el abordaje de la bibliografía de las materias, pero sin manifestar la necesidad de integrar la información de diversas fuentes –múltiples textos para un tema, explicaciones de los docentes, etc.-

Clases de consulta

Las clases de consulta son percibidas como un espacio en el cual los estudiantes pueden preguntar cuestiones puntuales de los textos, consultar sobre dudas con base en la lectura de los mismos y capitalizar las explicaciones docentes a otros compañeros. Sin embargo, la asistencia a estos espacios se ve limitada en los momentos en que deben rendir exámenes parciales de las materias –especialmente, luego de paros docentes, que hacen que las exámenes de las diferentes asignaturas tengan fechas cercanas-.

E: ¿Y en una clase de consulta?, ¿te animás a preguntar?

A4: Sí, porque ahí **puedo decir esto no entiendo, esto de acá.**

A6: Sí, por ahí vos vas y les mostrás el texto y te dicen **marca esto de aquí porque es importante por esto y por esto.**

A2: Yo cuando estoy por ir a la clase de consulta me fijo, porque **marco con signo de pregunta lo que no entiendo**, y bueno antes de ir a la clase de consulta me fijo y voy con eso y de paso **anoto explicaciones que dan a otros chicos y que te esclarecen más lo que vas leyendo y el tema**.

E: Bien, bien.

E: ¿Van a las consultas de Psico?

TA: **Nooo** (se ríen)

E: ¿Por qué no?

A1: Ahora está **complicado**, tenemos **muchos parciales seguidos** y antes de eso, el **cursado**, las materias, las prácticas, las teóricas, **no queda casi tiempo para estudiar**.

A2: Yo al principio si iba pero después del paro ya no, porque tenemos todos los **parciales amontonados** y con los **paros** que tuvimos y bueno, se ha amontonado todo (grupo focal 3).

Aunque en la bibliografía consultada no se hace referencia puntualmente a las clases de consulta, los estudiantes parecen concebirlas como espacios de construcción de sentido de lo que se lee de manera individual (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001) y de manera comunitaria o colectiva (Lave y Wenger, 1991), y en los que las explicaciones docentes pueden hilarse con lo que plantean los autores y con lo que los estudiantes han logrado comprender de lo leído (Dembo, 2001; Dysthe, 2000; Gordon, Dembo y Hocevar, 2006; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011).

VI.1.3.6) Paro docente

Ante las situaciones de paro, los estudiantes proponen una serie de consecuencias negativas relacionadas con diferentes aspectos: a nivel anímico –bajonearse y no tener ganas de continuar leyendo-, a nivel vincular -muchos pares han dejado la carrera-, a nivel de rutina -alteraciones en la organización del tiempo y de las tareas y el hecho de que otros tienen quehaceres académicos y ellos no-. Algunos estudiantes logran paliar esta situación obligándose a estudiar.

E: Y cuéntenme un poco ¿qué les ha pasado en medio de los paros?, ¿qué han hecho?

A3: Yo **he tratado de seguir leyendo**, porque tenía compradas las cartillas para seguir estudiando, porque **sino mi mamá era capaz de agarrarme a escobazos**.

TA: (se ríen)

A3: Y bueno, como que **me he visto en la obligación de estudiar**.

A5: Yo... **el primer mes** que hemos tenido paros puedo decir que **sí he estudiado, pero después como me he bajoneado**, y leía menos por día, como que **me han bajado mucho los ánimos de estudiar**.

A3: A mí lo que pasa es que también **me he bajoneado** y bueno, pero **trataba de leer, sino escoba**

TA: (se ríen)

A2: Encima como que **todos mis amigos están en primer año de otras carreras y yo veo que todos tienen clases y parciales y eso también bajonea, ver que otros hacen y uno no**. Y claro y nos juntamos y te preguntan cómo te va y vos y te cuentan de todos los parciales que van teniendo y vos decías que no tenés ningún parcial y bueno...soy como la rara. Porque claro, **además de la**

Integración que ya la había aprobado y Problemas, después nada, y ahora todo, todo junto, amontonado.

A3: ¿Y vos como hacías?

E: ¿Cuándo había paros?

TA: Sí

A3: Nos juntábamos con un grupo y estudiábamos, seguíamos leyendo, resumiendo, y si seguían los paros, avanzábamos con el programa de la materia, con lo que había que leer. Pero no se desvinculen entre ustedes, porque sino pasa eso, se bajonean, porque no tienen que hacer día a día, y pierden contacto con la facultad.

A2: Tenés razón

A5: Sí

A3: Y sí. A nosotros nos pasó, que en la Integración un grupo nos hicimos amigos, y bueno, después nos fuimos como dividiendo en grupos más chicos, **pero cada vez somos menos, porque hay algunos que por los paros dejaron y el año que viene empiezan otra carrera o los recibieron en otras carreras hace poco.**

Pareciera ser que esta situación forma parte de la cotidianeidad de esta comunidad académica e implica una alteración significativa en el manejo de los tiempos y de los esfuerzos. Siguiendo a Carlino (2005) y teniendo en cuenta las palabras de los estudiantes, vemos que esto podría incidir negativamente en las posibilidades de participación de estos estudiantes en la cultura académica y podría plantear muchas veces una brecha entre la experiencia escolar y la universitaria –especialmente considerando cómo se estructuran los tiempos y las tareas en ambos contextos-. Aunque los paros docentes pueden llegar a formar parte de la cultura institucional (Carlino, 2005), conllevan una serie de desafíos para los estudiantes relacionados con la continuidad de las posibilidades de leer y estudiar para las materias y con aspectos afectivos.

VI.1.3.7) Síntesis y Discusión

Considerando el objetivo que versa sobre las *concepciones de los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos*, podemos ver cómo estos notan las diferencias entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad, las dificultades derivadas de esta distancia y cómo esto incide en el lugar que intentan ocupar en la comunidad disciplinar de referencia. La indagación a partir de los grupos de discusión nos ha permitido contar con una multiplicidad de perspectivas estudiantiles, contemplando los puntos de acuerdo y de desacuerdo en torno a las antes mencionadas temáticas.

Las perspectivas sobre *lo que es leer* de estos estudiantes ponen el acento en la construcción del sentido de lo que se lee y en el monitoreo del proceso lector, todo lo cual resulta afín a lo señalado desde la teoría (van Dijk & Kintsch, 1983; Belinchón, Igoa y

Riviére, 1992; Cubo de Severino, 2000b; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008). Sin embargo, en cuanto a las prácticas lectoras individuales declaradas, algunas facilitarían la construcción de una representación acerca del sentido del texto pero no de un modelo situacional, y otras posibilitarían la construcción de ambas cosas (van Dijk & Kintsch, 1983).

De manera análoga a lo señalado en desarrollos internacionales (Hemerschmidt, 1999; Lillis, 1999), los estudiantes dan a conocer la distancia o la brecha generada entre lo que se lee y cómo se lee en el secundario y en la universidad. Sobre *lo que se lee*, mientras que en el secundario priman los textos cortos y simples, en los que la construcción de una representación mental resultaba sencilla y orientada (a través de guías de estudio) o “sesgada” (guías de estudio con sus respuestas) por los docentes, en la universidad la complejidad discursiva, la multiplicidad de fuentes y la cantidad a leer resultan un desafío para los ingresantes que deben construir el sentido de lo que se lee contemplando no sólo la base textual, sino también un modelo situacional, todo lo cual resulta consonante con la literatura consultada (Carlino y Estienne, 2004; Cubo de Severino, 2000b; Carlino y Padilla, 2010; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Fernandez y Carlino, 2006; Fernandez y Carlino, 2010; León, 2003; ; Molina y Hael, 2011; Padilla 2004, Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005).

En la mayor parte de los casos, las *prácticas lectoras escolares* tendían a la memorización de información (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) y la preeminencia de la palabra docente o de una enseñanza de tipo monológica (Cartolari y Carlino, 2011), y en pocos casos, la posibilidad de contemplar múltiples voces o discursos - lectura de diversos textos, contextualizarlos y vincular las explicaciones docentes con lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). Las *prácticas lectoras académicas*, se caracterizan también por el contrapunto entre la lectura compartida y guiada por el docente y el trabajo en pequeños grupos durante las clases prácticas, lo cual resulta análogo a lo descrito como formas de lectura entrelazadas y periféricas y como prácticas de lectura dialógicas y monológicas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Natale, 2005; Natale y Stagnaro, 2013).

En general, los estudiantes son conscientes de que presentan *dificultades* al leer (Fernandez y Carlino, 2010) y sobre cómo estas son el aspecto más palpable de la brecha que hay entre el secundario y la universidad (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007). Atribuyen las dificultades a la escolaridad secundaria y las mismas refieren a las clases de textos, las prácticas lectoras y la cantidad a leer (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). En este sentido, *las ayudas brindadas por los docentes* parecen ser remediales (Lea y Street, 1998), y no cubren las expectativas de los estudiantes –los docentes no despejan las dudas o dificultades en la comprensión con base en los textos a leer, sino de manera general o explicando conceptos de manera aislada-.

En cuanto al *tipo de ayudas* que reciben, no pocas veces, las intervenciones docentes son percibidas como frustrantes y limitantes –no sólo limitan la curiosidad estudiantil, sino también la comprensión de lo que leen (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010) y de conocimientos disciplinares (Baquero, 2001; Baquero, 1997; Vygotski, 2006)-.Este tipo de intervenciones, vendría a reforzar la preeminencia de la palabra del docente (Padilla 2004, Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011) y la monologicidad en la enseñanza de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006). Además, el tipo de *ayudas que los estudiantes esperan recibir* parecen estar centradas en aspectos de tipo remedial –disminuir la cantidad de bibliografía y la complejidad de textos, anular la multivocalidad discursiva, contar con guías de estudio focalizadas en textos particulares pero que no impliquen entrelazar las explicaciones docentes con el empleo de múltiples fuentes textuales-(Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006).

Otra cuestión central, que puede vislumbrarse es la relacionada con la *conformación identitaria* en esta comunidad disciplinar (Chanock, 2011; Gee, 1986). Para estos estudiantes el cómo son vistos por los pares y los docentes los lleva a no participar durante las clases a fin de preservar una autoimagen favorable de sí mismos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004).

Entonces, las prácticas de lectura se ven influidas en gran medida por las prácticas construidas en la escolaridad secundaria. Resulta significativo el hecho de que los estudiantes reconozcan la distancia o brecha entre la lectura en el secundario y en ámbitos académicos, en cuanto a lo que se lee y cómo se lee. Vinculado con esto, también señalan dos clases de prácticas lectoras académicas: una dialógica y entrelazada, que podría propiciar la construcción de conocimientos disciplinares con base en la relación de múltiples fuentes textuales y discursivas, y otra monológica y periférica, centrada en la adquisición de información específica de los textos. Ante este panorama, vemos dos cuestiones. Por una parte, las ayudas brindadas por los docentes parecen reforzar las prácticas lectoras monológicas en las cuales la palabra docente termina siendo la última legitimada. Esto, por el lado de los docentes, podría constituir una forma de ejercicio de poder que tendería a marcar la asimetría entre los más experimentados en la comunidad disciplinar y los recién llegados (Bourdieu, 1984; Bourdieu y Passeron, 1977; Collier y Morgan, 2000; Eraunt, 2000). Por la otra, parece generar una forma de manejo de poder en la cual los estudiantes, lejos de intentar implicarse en las prácticas lectoras de esta comunidad, se desligan o desresponsabilizan en un doble movimiento: responsabilizar a otros por las dificultades percibidas y, en función de esto, esperar que otros faciliten la tarea.

IV.1.4) PRIMERA PARTE. SECCIÓN D

PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA LECTURA Y LAS PRÁCTICAS LECTORAS ¿QUÉ NOS DICEN AL FINALIZAR EL AÑO?

Siguiendo también nuestro primer objetivo específico *-Indagar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos, diferenciando aquellas concepciones que entienden a la lectura como una herramienta epistémica de las que la consideran una herramienta periférica-*, nos centramos en mostrar las perspectivas de los estudiantes sobre la lectura y sobre las prácticas lectoras al finalizar el primer año de la carrera de Psicología. Hemos incluido estos aspectos en un apartado ya que los datos que aquí analizamos nos permitirán conocer si hubo modificaciones en las concepciones estudiantiles respecto de la lectura desde su ingreso hasta la finalización del primer año.

Este apartado se organiza teniendo en cuenta las categorías que se desprenden del análisis de los datos de las segundas entrevistas a los estudiantes de la carrera y, al finalizar el mismo, se presenta una síntesis y discusión.

IV.1.4.1) Autoimagen o identidad estudiantil

Finalización del primer año de la carrera

Los estudiantes del G1 vinculan la finalización del primer año con *logros* como el haber rendido exámenes finales y haber promocionado o regularizado materias. Además, reconocen tanto el haber podido *sostener un esfuerzo* a pesar de situaciones adversas como la toma de la facultad y la relevancia de la lectura junto a los pares en dicha situación.

E: Muy bien ¿cómo has terminado tu primer año en la facu?

A: Y bueno, con eso de la **toma**, la verdad, que ha sido un gran **esfuerzo** llegar a rendir todos los parciales. Decí vos que a pesar de la toma nos **reuníamos** con las chicas a seguir avanzando con la lectura, sino, no podríamos haber **rendido los parciales de las materias y regularizar o promocionar** (alumno 1).

A: Y bien, largo año...pero creo que he llegado bien con todo, con **parciales** y he **rendido** Introducción y Psico y me ha ido bien (alumno 4).

Los del G2, de manera antagónica, expresan tanto la superación como el no haber alcanzado las *expectativas* personales en cuanto al rendimiento académico, valorado en función de cantidad de materias aprobadas, regularizadas o promocionadas.

E: ¿Cómo has terminado este primer año?

A: Mucho mejor de lo que yo he supuesto...la verdad que como siempre he sido medio vagoneta para el estudio me ha costado un montón...pero he terminado mucho **mejor de lo que me he esperado** y

hasta mi viejo me ha felicitado, pero bueno, aunque **no he hecho todas las materias** del primer año me ha felicitado, porque yo creo que él esperaba que ni termine el primer año (alumno 19).

E: ¿Qué tal este primer año?

A: **Bastante mejor de lo que yo me he imaginado** cuando he entrado ¿no? Bueno, no he hecho todas las materias, pero he llegado con algunas (alumno 22).

A: ...bueno, **no me ha ido tan bien como me habría gustado**, pero mi papá me dice que me esfuerce y que el año que viene me va a ir mejor...con Psico bien, he **regularizado** y he rendido ayer el **final**, con siete...con Vital he **promocionado** con siete...con Introducción he **regularizado** con siete...Taller he **promocionado** con siete y he hecho Filo y bien...siete...y Problemas he **regularizado**...y bueno y la Integración que en esa tengo siete. Pero bueno **me han quedado** Antropología y Historia...y bueno el año que viene las voy a hacer. Pero sí querría rendir Introducción y Problemas...la verdad que estoy como que no sé dónde...como te explico...como que para mí el cole era lo que conocía y ahora como que ya no me parecen tan copadas mis amigas del cole...y...yo sé que me cuesta decir lo que me pasa y aceptar que me digan cosas...pero...no es lindo cuando te ven mal...(alumno 21).

Por su parte, los del G3, han *abandonado* la carrera. Esto es atribuido tanto a cualidades personales como a falta de interés por lo que estudiaban. En ambos casos, en el cambio de carrera, el discurso parental tiene relevancia. De manera comparativa, uno de los estudiantes señala la distancia entre lo que se lee en Psicología y lo que se lee en la nueva carrera que cursa.

E: Hola Cynthia ¿cómo estás?

A: Bien, como con algunos cambios, pero bien...bueno eso que te he contado, **he dejado Psicología** y ahora estudio Derecho en la San Pablo porque bueno, **no me iba bien**, y bueno, **mi mamá** es abogada y tiene un estudio y ella me decía que Psicología como que no le parecía porque después no sabía de qué iba a trabajar, pero bueno, yo quería Psicología porque se me había ocurrido que eso quería hacer porque había ido a la psicóloga y me había parecido genial, pero bueno, después **lo que estudiaba digamos...digamos que algunas cosas si me llamaban la atención pero no me encantaba**...y la verdad que...que **estoy contenta** [con Abogacía] porque...**me está yendo bastante bien**. Y bueno, como laburo ayudo con la cuota de la universidad (alumna 11).

E: Hola Ramiro ¿cómo has estado?

A: **Y bien...y no tan bien...he dejado Psico...era mucho para mí y...como que había cosas que poco y nada me interesaban** y bueno...y **mi viejo** se ha dado cuenta de que no me estaba gustando...pero de todas formas me dijo que no iba a aceptar que un hijo suyo no estudie nada y ande de vago...y estoy trabajando...y me he inscripto en la UNSTA para Administración de Empresas...son menos años que Psico y son menos alumnos y la verdad, que **el material de lectura nada que ver, estuve viendo y es como más accesible**... mi viejo se ha enojado siempre mucho conmigo...pero como esta vez, nunca, si parecía el diablo...cada vez que llegaba con un parcial desaprobado (alumno 15).

Cómo se ven como lectores

Los estudiantes del G1, vinculan la imagen de sí mismos como lectores universitarios con la vasta cantidad de material a leer, los textos a leer que difieren de los del secundario (en el secundario se menos cantidad y manuales) y con las características discursivas de los textos. Sobre este último punto, textos directos y detallados son los que exponen y los que

dan vueltas y nombran muchos autores, son los que argumentan. Señalan la capacidad de adaptación como la que viabiliza el poder leer. Un aspecto vinculado a la autoimagen académica es el de ciertas modificaciones en la autoimagen corporal.

E: Después de este primer año ¿cómo te ves cómo lectora?

A: Mmm...**más gordita** (se ríe).

E: (se ríe) A ver ¿cómo vendría a ser eso?

A: Y es que con semejante rally a fin de año, para llegar a **rendir** todos los **parciales** y poder rendir Psico, solamente salía a caminar dos veces por semana y bueno, he subido cuatro kilos...y ahora estoy yendo al nutricionista, es un bajón, pero no quiero andar redonda.

E: ¿Y en cuanto a vos como lectora?

A: Es raro, porque **al principio lo único que me costaba mucho, mucho, era la cantidad que tenía que leer y los textos de Problemas y de Introducción que te nombran muchos autores y que dicen muchas cosas** ¿no? Pero después he **aprendido cosas re interesantes** como que esos textos se llaman **argumentativos** y que los de la Integración o los de Psico, suponetete, se llaman **expositivos**. Es como que he aprendido cosas que tienen que ver con lo de leer. Y **ahora me cuesta mucho menos leer mucha cantidad**, con ese tema estoy mejor. Y además ahora sé que **no es lo mismo leer a los autores de verdad** como Weber, Durkheim, Watson, Freud, **que leer a otros autores que resumen y dicen en más fácil lo que dicen esos autores** (alumno 1).

E: Y decime, Damián, después de este primer año, ¿cómo te ves cómo lector?

A: **Cansado, cansado**. Pero **mejor** que cuando estaba cursando la Integración o estudiando para los primeros parciales, que ahí ¿cómo **me ha costado leer tanta cantidad y de textos complicados**, muy complicados algunos! Se me ha hecho muy difícil al principio, pero bueno, a medida que ha ido avanzando todo el año iba haciéndose más simple lo de leer (alumno 4).

E: Y decime, después de este primer año ¿cómo te ves cómo lectora?

A: **Mucho mejor** que cuando he entrado, mucho mejor porque ahora puedo **leer** como **bastante cantidad** y no me pongo loca...creo que me he **adaptado** a leer mucho, al principio me ha costado un montón sentarme más de una hora a leer, porque claro, yo **en el colegio casi todo he estudiado pocas hojitas para las pruebas**, comparando con la cantidad para leer aquí, imagínate en el cole, eran quince hojitas nada más y aquí eso es una partecita de todo lo que hay que estudiar para un parcial de una materia. Pero creo que he podido adaptarme a leer mucho y cosas distintas a las del cole, porque no son **manuales**...bah...hay algunos textos que parecen manuales en Psico...en Problemas...porque tienen cuadritos que te dicen cuáles son las cosas más importantes que se desarrollan en el capítulo y figuritas...pero lo que contiene no es onda manual, es más complejo, es como más **detallado y específico del tema**, como que en esos **textos** se desarrollan temas y bueno son **largos**. Y después en Intro, en Problemas y en Filo están esos **textos que son difíciles y como vuelteros** porque tienen muchos autores que dicen muchas cosas sobre un tema...y que no se ponen de acuerdo y...ahora ya sabemos que eso es **argumentar** porque hemos visto eso en Taller y que los **textos** que dicen las **cosas más directas**, sin tanta vueltas, son los que **exponen** como en Psico o en Vital...y bueno a mí los que argumentan me cuestan mucho...porque bueno, hay que leerlos muchas veces para saber bien qué es lo más importante y no perderse (alumno 7).

Los del G2, asientan su imagen como lectores en la capacidad para leer gran cantidad de textos –más que en el secundario-, esforzarse, contar con carpetas de resúmenes hechas por terceros como ayuda para paliar la gran cantidad a leer o la división de los textos entre compañeros para elaborar resúmenes de los mismos, la posibilidad de rendir exámenes parciales y exámenes finales y aprobarlos. Señalan que les cuesta mucho leer y que a fin de año se encuentran mejor que cuando comenzaron.

E: Muy bien...y después de este primer año, ¿cómo te ves como lector?

A: **Mejor que cuando he empezado**...como que me he **acostumbrado** a leer en más cantidad, porque aquí leemos **muchísimo más que lo que leíamos en el cole** y bueno...pero la verdad que estoy mejor en ese aspectos, en poder leer en bastante cantidad...y bueno, **no he hecho dos materias cuatrimestrales** este año, pero bueno, aunque no he logrado eso, estoy contento porque **nunca me habría imaginado trabajar y poder cursar y aprobar materias** así, es mucho **esfuerzo**, pero estoy contento, y trataré de hacer esas materias el año que viene (alumno 16).

E: Y después de este primer año, ¿cómo te ves cómo lector?

A: Y...me he dado cuenta de que...de que...para poder **aprobar los parciales** como que hay que asentar el traste en la silla y leer y estudiar...**me ha costado un montón**. Y bueno...y como que, como que he tenido que dejar el fútbol con los changos cada quince días y como que salgo a correr a la siesta o a la tarde...es que me he puesto de novio...y mi novia es buena alumna...y como que me ha dado cosita que a ella le vaya bien y a mí no...no tanto...y bueno...estoy estudiando mejor. De todas las materias menos de Historia y de Filo andan como circulando esas **carpetas** y bueno yo tengo de esas, pero como que **voy leyendo la mayor cantidad de los textos que puedo y las he completado a las carpetas**...para ir mejor al parcial...y bueno, de Historia y de Filo...de esas nos hemos **dividido los textos con dos compañeros más y hemos hecho resúmenes**...y pero, todos hemos tratado de leer todo ,o que iba para los parciales, pero bueno, nos hemos dividido para resumir porque sino, no llegamos...y bueno así...(alumno 19).

E: Y después de este primer año, ¿cómo te ves cómo lector?

A: Y...bien...**mejor que cuando he empezado**, que bueno, la Integración no era fácil pero bueno, como que las cosas para leer eran cortas y entonces no se hacía tan complicado leer para todas las clases, pero después cuando hemos empezado a cursar todas las materias, ¡era montón!, ¡cómo se han abusado! Los cuadernillos enormes, y el de Problemas era casi igual que el de Introducción y los de Vital, que vivos, te daban los cuadernillo de a poquito, entonces al final era más que las otras pero no te dabas cuenta porque ibas viendo de a poco los cuadernillos...y bueno, yo **algunos textos** de los cuadernillo he llegado a leer, pero otros, la verdad que **ni los he tocado**, no he llegado, así que directamente he leído de las carpetas y con eso me he ido a rendir...y para los finales de Introducción y de Problemas...bueno, tampoco los he leído, sino no llegaba a rendir las dos...Para Problemas y Introducción me han pasado, una compañera, linda chica, dos carpetas que le había pasado a ella, entonces entre esas dos carpetas,... de ahí he estudiado y me ha ido bien (alumno 22).

Los del G3, en tanto han cambiado de carreras y de universidad, se perciben como lectores más diestros en los nuevos espacios académicos por los que circulan, en contraposición a la imagen generada en el ámbito de la carrera de Psicología, en la cual percibirían sus limitaciones como lectores en relación con la cantidad a leer y la nula predisposición docente para ayudarlos.

E: Y dime Cynthia, después de este primer año, y con el cambio de universidad, ¿cómo te ves cómo lectora?

A: **Y mucho mejor que antes**, porque claro **en Psicología no me han ayudado para nada** y encima nos retaban los profesores si teníamos las carpetas de los resúmenes, el colmo. Arman esas **fotocopias enormes y re largas** y si vos te ayudás con un resumen, te lo ponen como que sos un vago y no hacés nada. Mal no les vendría a varias profes salir a correr un poquito a ver si así se ponen de mejor humor. Y bueno, salvo la Integración, que eso ha sido como mejor, porque los **profes** se notaban que estaban con mejor predisposición y no te **retaban** tanto y además los textos eran mejores, más cortos y más entendibles.

Cantidad de compañeros

Los estudiantes del G1, perciben la masividad en la matrícula y cómo esta se expresa en la ocupación de los espacios físicos de la Facultad. Además, perciben la merma en la cantidad de alumnos posterior a las primeras evaluaciones parciales y la escasa cantidad que finalizan el año. Algunos atribuyen esta merma a la toma de la Facultad y otros, a la forma de estudio de algunos estudiantes –estudiar de resúmenes hechos por terceros- y a características personales como la incapacidad para sostener esfuerzos.

E: Y contame, ¿cuántos compañeros terminaron aproximadamente en las comisiones de trabajos prácticos?

A: Y **sería complicado decirte** porque después de la **toma** es como que hemos tenido pocas clases. A las clases en medicina y en la Sarmiento íbamos pocos, muy pocos, como cien pero de todas las comisiones, re poquito y **a rendir los parciales y las recuperaciones íbamos veinte o treinta. No sé cuántos terminamos el año** (alumno 1).

E: Bueno Viqui, para terminar ¿cuántos compañeros has tenido aproximadamente en las comisiones de trabajos prácticos?

A: **Empezamos millones**, millones, en serio. Estábamos sentados en el piso, en el anfi, en las aulas, millones. Y **terminados no más de treinta en las comisiones**. Yo hay compañeros de la Integración que ya no los he visto más aquí en la facu... quedamos muy pocos y dónde más se nota es en Psico, ahí quedamos doce. Y bueno... hay que seguir (alumno 2).

E: Para ir cerrando, ¿cuántos compañeros has tenido más o menos en las comisiones de trabajos prácticos?

A: ¡Ufff! **Al comienzo éramos muchísimos**, muchos, más de cien...y **quedamos después del primer parcial menos de la mitad en todas las materias**. Pero la peor ha sido Psico que hemos quedado quince en la comisión quince hemos llegado a regularizar... tremendo, la deserción...

E: Sí, lamentablemente es un tema que hay que intentar mejorar

A: **Sí, que la facu ponga su parte pero los alumnos también, hay algunos que estudian todo de resúmenes que andan circulando por ahí, y después se quejan**...andá a saber quién ha hecho esos resúmenes... y hay otros que así aprueban... **cero esfuerzo, nada... me da algo de bronca... pero creo que más que culpa de los profes es culpa de los alumnos que son muy vagos** (alumno 6).

Los del G2, luego de los primeros parciales, al igual que los del grupo anterior, perciben modificaciones en cuanto a la cantidad de alumnos que ingresaron y los que finalizan el año académico. Atribuyen esto al tipo de organización del tiempo de estudio que hacen algunos estudiantes, a la forma en que muchos estudiantes han promocionado de forma casi automática su secundaria, a las poco útiles orientaciones docentes para la lectura y a la cantidad a leer.

E: ¿Cuántos compañeros tenés más o menos en las comisiones de trabajos prácticos?

A: **Y hemos empezado muchísimos, muchísimos**, todos sentados en el piso del anfi para las teóricas, y en las prácticas también, en las prácticas posta, posta, que éramos más de ciento cincuenta...y **bueno, después como que a las teóricas va muy poca gente...y en los prácticos hemos quedado en algunas comisiones...veinte o treinta...no más que eso...** lo que pasa es que muchos chicos vienen como con **mala base del secundario**...eso...pero también como que me acuerdo que los profes del cole nos decían que para estudiar en la universidad no se puede estudiar para un parcial la tarde anterior...y bueno hay muchos que entienden eso...pero lo peor es los que han creído que como **en la**

escuela los aprobaban porque sí, porque bueno, están como esas resoluciones del Ministerio de Educación que dicen eso, y entonces no sé por qué han creído que en la Universidad tenía que ser igual... a mí en el cole nunca me han aprobado porque sí, y agardezco que haya sido así, porque sé lo que **esforzarme** para lograr algo... entonces es como que a muchos les va mal, y no es culpa de ellos del todo, es culpa de... del Ministerio... o del Estado (alumno 16).

E: Y contame, ¿cuántos compañeros has tenido en las comisiones de trabajos prácticos?

A: **Cien millones al principio** y después... bueno **después hemos quedado re poquitos**, al principio estábamos sentados en el piso, y al final nos sobraban los bancos... no sé habremos terminado veinte o un poco más por comisión... en las materias que yo he hecho, no sé en las otras... y es difícil **leer tanto, tanta cantidad**, yo la verdad te digo, yo creo que sigo aquí porque he tenido la suerte de que me pasen los **resúmenes**, porque sino, chau, no había forma de llegar a los parciales con todos los temas vistos. Y **los profes no te ayudan a leer los textos**, te dicen como cosas generales del texto, pero no te sacan dudas sobre partes y cosas como puntuales. Entonces, es complicado... es entender lo que dicen los textos y leer en mucha cantidad... por eso deja la gente... (alumno22).

Los del G3, en tanto han cambiado de universidades y de carreras, comparan su experiencia en Psicología con la actual, remarcando en este último caso la inferior cantidad de estudiantes. Uno de ellos reconoce la mayor solvencia de los docentes en Psicología en cuanto al manejo de grupos numerosos.

E: ¿Cuántos compañeros tenés aproximadamente en las comisiones de trabajos prácticos?

A: ¿Aquí?

E: Sí.

A: Veinte o treinta, no más de eso y todos somos amigos y nos llevamos bien, y tengo donde sentarme. **No como en Psicología que todos estábamos en el piso y eran más de cien por aula, un horror** (alumno 11).

E: Para ir cerrando, ¿cuántos compañeros tenés aquí aproximadamente en las comisiones de trabajos prácticos?

A: Y bueno, somos como veinte y los profes nos conocen a todos con nombre y apellido... **en Psico éramos más de cien y nadie te registraba no ahí... pero eso sí, los profes en Psico eran como mucho más aguerridos y solventes, porque tenían que poder contestar a todos y manejar grupos grandes...** y aquí bueno, somos menos y todo bajo control... nadie se hace el loquito ni el zafadito... todo tranqui, niños bien y bien portaditos (alumno 15).

IV.1.4.2) Perspectivas comparadas sobre qué se lee y cómo se lee

Diferencias entre el tipo de textos que leían a principio y a fin de año

Si bien algunos estudiantes del G1 notan diferencias entre los textos de las materias que leían al iniciar el cursado y al finalizarlo, otros no lo han hacen. Entre los primeros, centran las diferencias en la cantidad a leer –al iniciar la carrera eran textos más cortos y menos cantidad de textos que al finalizar el primer año-, la clase de textos –en algunas materias al comenzar el año, se incluían mayor cantidad de fichas de cátedra como ayuda para leer textos complejos- y las características discursivas –al iniciar el año se leían textos más sencillos-. También notan que hay constancias a lo largo del año en cuanto a las características discursivas de los textos de las diferentes materias –textos largos y

complejos, textos médicos-. Entre los segundos, y exceptuando los textos de la Integración Universitaria, indican que no hay una progresión en cuanto al grado de dificultad de los textos de las materias –textos largos y vuelteros- e identifican la presencia de textos más sencillos-fichas de cátedra- que median la lectura de los más complejos y largos.

E: Y decime, Mariela, en cuanto al tipo de textos, ¿encontrás diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: Eso depende de las materias. Suponete, en Vital los textos que había que ver para el primer parcial me da la sensación de que eran **más cortos, más sencillos, y con muchas fichas de cátedra que te ayudan a focalizar mejor la información más importante en los textos más largos...** y sin tanta ficha de cátedra como para el segundo parcial.. En Psico los textos eran más o menos **similares para principio y final de año**, o sea, **textos médicos** y alguna que otra **ficha de cátedra**. En Introducción eran textos como de la misma onda y en Problemas también, salvo que en Problemas como te ponían **textos expositivos antes de los textos argumentativos**, entonces era más fácil ver qué es lo más importante en los textos argumentativos, pero bueno, Problemas es materia de la primera parte del año. Y bueno, con Antropología no había mucha diferencia. Y después Historia y Filo desde el primer parcial hasta el último **un montón para leer**, un montón. Y claro que si comparás todas las materias con la Integración, la Integración tenía **textos cortos y fáciles de leer** y los que lees en todos el primer año de la carrera son mucho más **largos** y algunos super **complicados** (alumno 1).

E: Claro, claro, y contáme,.. ¿vos notás algún tipo de diferencia entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: Mmm...los textos de la Integración eran **simples y cortos** si los comparás con los de las otras materias, pero más allá de eso, no. Lo que sí, es como que hay materias que tienen **fichas de cátedra** como ayuda para la lectura, tipo Vital o como Problemas que te ponen los **textos que dicen en más sencillo lo que los autores importantes lo dicen como argumentando y más difícil**, eso sí, pero, **no hay como una escalerita de dificultad de los textos de principio a fin de año en todas las materias**.

E: Bien, bien

A: ¿No se dice dificultad no?

E: ¿Dificultad? (alumno 3).

E: ... y vos, ¿ves diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: La verdad que **no**, a ver... aquí los únicos textos más simples eran los de la Integración, pero después de eso, eran todos **textos largos** y algunos más **vuelteros y otros más directos**, pero con los únicos textos que hay diferencias, o sea, las materias en general, con los únicos textos que hay diferencias es con los de la Integración (alumno 7).

Los estudiantes del G2, notan diferencias entre la clase de textos que leían a principio de año y al finalizarlo, en cuanto a la cantidad a leer, las características discursivas –a principio de año se leían textos fáciles, cortos que dicen las cosas de manera simple, que exponen, y luego textos difíciles, complicados, que nombran mucha gente que dice muchas cosas, que argumentan- y la clase de texto –fichas de cátedra que simplifican la lectura de textos complejos que argumentan-.

E: Claro, claro, y vos ¿notas diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: Con los de la Integración puede ser... ¿no? Porque esos eran **cortos y era poquito para leer**, pero en las materias es un **montón más para leer** y son **textos medio complicados algunos, de esos que argumentan**, como en Introducción...o Problemas...no sé que onda Vital, no sé qué tipo son esos

textos, y Psico son como que exponen, y...Taller exponen...lo que pasa es que hay materias que tienen **fichas de cátedra** que te hacen más fácil leer los textos y otras que no, y eso también es distinto porque en la Integración lo que leíamos era tipo fichitas de cátedra muchos textos, y en otras materias **las fichas de cátedra te dicen en más fácil lo que en los textos está dicho de forma muy argumentosa y complicada** (alumno 16).

E: Y vos ¿encontrás diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: Y sí...porque en la Integración los **textos eran re cortitos y como fáciles** y después en las materias son **textos largos y como difíciles** algunos ¿no? Porque claro, hay textos como los de Psico que te **dicen las cosas de manera simple**, supónete, la neurona es tal cosa, y esos textos hemos visto en ese Taller que se llaman **expositores** y después, bueno, después están esos textos **argumentadores**, que son como **enredados**, poco claros, que el autor te marea, porque **nombra mucha gente, que dicen muchas cosas**, y bueno, la verdad, a mí me gustan más los textos expositores.

E: ¿Por qué te gustan más los textos que exponen que los que argumentan?

A; Porque son más fáciles, más sencillos, para entenderlos y leerlos (alumno 22).

Diferencias entre la forma de lectura a principio y a fin de año

Los estudiantes del G1 reconocen dos formas de lectura aprendidas a lo largo del año: una que consiste en identificar información específica en los textos y otra que implica contextualizar lo que se lee, comprender lo que plantea un autor, poder relacionar los planteos de diversos autores, poder relacionar las explicaciones dadas por los docentes en las clases teóricas y prácticas con lo que se dice en los textos. Esto se ve facilitado por el aprendizaje de las características discursivas. Señalan también que han mejorado en cuanto a la capacidad de leer en gran cantidad. Además, valoran lo aprendido en el secundario en cuanto a formas de lectura, especialmente, el poder explicar con palabras propias lo que plantea un autor.

E: Y vos, ¿encontrás diferencias entre la forma de leer que tenías al comenzar la carrera y la que tenés después de este primer año?

A: Sí, por esto que te decía que **he aprendido mejor**, esto de ver **quién escribió y cuándo y por qué y...relacionar eso con otras personas que se nombran en el texto**, porque **no es como casual** que fulanito que escribió en tal momento te nombre a otros fulanitos para bien o para mal, o sea...como para criticarlos o tomar cosas que el autor dice que son favorables de ese fulanito. Y porque como ahora sé que hay **textos que exponen y hay textos que argumentan** y que no son iguales, a los que argumentan cómo ya sé más o menos qué es eso de argumentar, entonces, **a esos textos los leo como más avivada y ya no siento que me pierdo tanto**, es como decirte que **esa cosa nueva que he aprendido me ha ayudado a leer de otra forma, a entender mejor lo que leo**. Y bueno, también he aprendido a **comparar mejor lo que dicen dos o más autores sobre un tema** y me ayudo con esquemitas para hacer eso (alumno 1).

E: Y vos, ¿encontrás diferencias entre la forma de leer que tenías al comenzar la carrera y la que tenés después de este primer año?

A: Más o menos...por la cantidad sí...**ahora leo más y no me cuesta tanto**, pero después, es como que me doy cuenta de que en la **escuela sí me han enseñado cosas que me han servido todo este año**, como eso de hacer esquemas de los textos, **a decir con mis palabras** lo que dicen los autores...y bueno, me doy cuenta que hay materias que vos tenés que **saber los conceptos y eso buscarlo en el textos** y eso es lo que te piden en los parciales y hay otras materias que tenés que **ver quién es el**

autor y por qué escribe lo que escribe. Entonces, es como que eso he aprendido desde que ha empezado el año hasta aquí (alumno 2).

E: Y si pensamos en la forma de leer que tenían al empezar la carrera y la de ahora, ¿encontrás diferencias?

A: En eso sí porque bueno he aprendido a **leer cosas que no sean manuales** y he aprendido a ver quién es el autor, en qué momento escribe, a **hacer esquemas de los textos**, a comparar esos esquemas de los textos, a **relacionar lo que se ha dicho en la teórica o en los prácticos con los textos**, a **ver un tema desde varios textos**...he aprendido mucho este año, y a ver que no son iguales los textos que argumentan que los que exponen (alumno 4).

Los del G2, indican que la forma inicial de lectura, por ausencia de conocimientos en cuanto a las características discursivas, los llevó a tener dificultades para comprender, así como el hecho de leer resúmenes hechos por otros.

E: Bien, y contame Benjamín, ¿vos encontrás diferencias entre la forma de leer que tenías al comenzar la carrera y la que tenés después de este primer año?

A: Sí...**cuando he empezado leía todo igual, me daba igual que sean de esos textos argumentosos y largos o de esos expositores**, por eso me perdía cuando leía los argumentosos...y como tenía las **carpetas con los resúmenes** yo he pensado que iba a ser todo fácil, además ya había zafado la Integración y los primeros parciales...pero bueno...el tema es que por ahí **como que no es suficiente**...porque claro después a Problemas me he ido a recuperar y es porque he estudiado mal...y entonces me he dado cuenta que hay que leer los textos esos largos y vuelteros porque hay cosas que te preguntan en los parciales que se sacan de ahí las respuestas...y lo que hemos hecho con algunos compañeros en **repartirnos para resumir** los textos largos que no teníamos resumen, **pero si vos lees el texto y después como que vas completando el resumen** te va bien en los parciales, pero no siempre me dan los tiempos para completar los resúmenes y buenos hay que confiar en lo que ha hecho el compañero de resumen (alumno 19).

Los del G3, marcan diferencias entre la forma de lectura de la secundaria, la de Psicología y la de la nueva carrera que cursan. Vinculan la forma de leer aprendida en Psicología con el uso de diversas fuentes para un tema, con las características discursivas de los textos, con la cantidad a leer y con el hecho de contextualizar lo que se lee.

E: Y vos ¿encontrás diferencias entre la forma de leer que tenías al comenzar la carrera de Psicología y la que tenés ahora?

A: Son como muchos cambios, muchos, muchos. Yo cuando he salido del **cole** casi no leía porque lo que nos daban como para leer era muy **corto y fácil** en el cole, eran las **preguntas de las guías con las respuestas o como fichitas que armaban los profes** y que eso era lo que había que saber del tema. Y en Psico aunque hay muchas cosas que he leído de las **carpetas con resúmenes** que me pasaban no era igual porque eran más largos los textos y los resúmenes y había que **ver como detalles**...eso del autor, y el año en que ha escrito algo, y **ver un tema del programa desde más de un autor**, y eso de **usar el programa para ver los temas y los autores**. Y como eso es lo que aprendí en Psico...y que me sirvió mucho, porque bueno, además he aprendido a **leer como más cantidad** y ahora aquí en la USNTA es como que leo de esos cuadernillitos donde esos detalles de ver el autor y el año y ver un tema desde más de un texto y eso, bueno, eso no es así, es mucho **menos para leer y los textos son simples**...y esa es otra...**no hay textos de esos argumenteros, hay de los expositores**. Eso he visto en Taller en Psico, las **diferencias entre los textos argumenteros y expositores**. Y claro, es como que en Psico había muchos textos argumenteros en Filo y en Vital, menos...y...bueno ahora en la UNSTA todos los textos que leemos son expositores, son más fáciles porque no tienen eso que tienen los argumenteros que te incluyen **mucha gente que dice muchas cosas y que te marea mucho** (alumno 15).

Diferencias entre los textos de las materias

Los estudiantes del G1 describen características discursivas de los textos aprendidas en una materia –textos que exponen o directos y textos que son vuelteros, intentan convencer o argumentan- y de su presentación -textos completos e incompletos- para señalar en qué difieren los textos de asignaturas del primer año de la carrera.

E: Y decime, ¿vos ves diferencias entre los textos de las materias?

A: Sí, los de Problemas, Introducción, Filo son como más **vuelteros** algunos, no todos...y los de Psico y Vital y Antropología son como más **directos**. Son distintos, porque en el Taller hemos visto que esos que yo les digo vuelteros son que **argumentan** y los que les digo directos son que **exponen**, y son cosas distintas porque los que argumentan tratan de **convencer** y los que exponen bueno, hacen eso, **exponer** (alumno 4).

E: Y vos ¿notás diferencias entre los textos de las materias?

A: Sí, sí...los de Psico son de los que **exponen**...los de Introducción y Problemas son de los que **argumentan**...y bueno, en Psico y en Problemas los textos están **completos** y en Introducción hay mucho texto **cortado**, eso es feo, te dejan con las ideas por la mitad (alumno 6).

Los del G2 reconocen como diferencias entre los textos de las materias, la longitud y las características discursivas –textos que explican y que son directos y textos que son “argumentosos” o que hacen opinar a muchos sobre un tema-.

E: Y, ¿entre los textos de las materias?, ¿ves diferencias entre los textos de las materias?

A: Bueno, ahí sí, **como que no es lo mismo** un texto de Psico que uno de Problemas o uno de la Integración, o sea, en la Integración eran **cortos** los textos y eran de esos que **explican** pero en Psico y en Introducción y en Problemas son textos mucho más **largos** y mucha **más cantidad de textos** y además, como que en Psico los textos son **directos, explican** cosas y bueno, el cerebro es el cerebro y vos tenés que saber cómo está hecho y cómo funciona y ya, pero en Problemas o en Introducción hay textos de esos **argumentosos**, que para que un autor diga, bueno yo creo tal cosa sobre esto, **hace entrar a opinar a otros y son muchos los que dicen cosas sobre algo, y están a favor o en contra**...pero como que esos detalles son complicados y uno puede **perderse** si no sabe que es un textos como argumentoso, y en el Taller **he aprendido** eso, porque al principio no sabía eso...y por eso también me costaba más saber cuál era como la idea más principal de esos textos y los veía medio raros, la verdad, pero ahora que ya sé que eso existe estoy más tranquilo (alumno 16).

E: Claro, claro, ¿y encontrás diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?

A: Con la Integración, que eran **cortos y fáciles** y después los del resto del año **largos, largos** (alumno 19).

Los del G3 identifican como diferencias entre los textos de las materias, la clase de textos, las características discursivas y el hecho de que algunos textos permiten comprender mejor otros –lo que podría denominarse como lectura de fuentes primarias y secundarias-. Por contraste, con las nuevas carreras que cursan, encuentran que las características textuales hacen que los textos sean más accesibles.

E: En Psicología ¿vos notabas diferencias entre los textos de las materias?

A: Y...bueno en Vital había **fichas de cátedra** que **te decían en más fácil lo que era difícil**, y en Introducción había de esos **textos que te nombran mucha gente y tienen muchos detalles que no son importantes** y bueno pero con las copias del **libro ese que te dice las cosas en fácil**, con eso

podés entender bien. Y ahora leemos cosas que se entienden porque son como **fichas de cátedra** que dicen las cosas que hay que saber y no dan vueltas o tienen detalles que te marean como eso de muchos nombres y eso que nos hacían hacer en Psicología de ver quién es el autor y el año, y bueno, aquí como que no te piden tantas tonteras, no dan vueltas ni te la hacen difícil con esos detalles que te preguntan en los parciales, que digas según talo cual autor tal cosa. No tiene sentido complicarlo todo así (alumno 11).

Dificultad de los textos según las materias

Los estudiantes del G1 proponen que los textos de materias como Introducción a la Psicología, Problemas Sociológicos en Psicología, Historia de la Psicología y del Psicoanálisis y Temas de Filosofía para Psicología, son lo que les resultan más difíciles por su longitud, por la temáticas que tratan –los de Historia de la Psicología resultan aburridos- y “por cómo están hechos” –textos que argumentan y que deben ser desmenuzados para ser comprendidos-. Además, los textos de Psicofisiología resultan complejos en tanto hay que leer teniendo en cuenta muchos detalles. Por otra parte, el hecho de tener que leer libros enteros en Historia de la Psicología, resulta difícil también por la ausencia de orientaciones docentes. Sin embargo, como forma de paliar esta situación, los estudiantes se dividen los libros para resumirlos.

E: Claro, claro, y a vos ¿los textos de qué materias te parecen más complejos?

A: De Introducción, de Problemas, de Historia y de Filo...esos **que argumentan** son como más difíciles para mí porque hay que leerlos con mucha atención y son super **largos** y bueno, ver las ideas más importantes como que tardo mucho, es como que **hay que desmenuzarlos** más porque **no son tan directos** como los de Psico. Pero bueno, con los de Psico hay que **ver bien los detalles**, suponete, y ver que tantos detalles necesitás saber de anatomía y fisiología. Y bueno, pero en Historia han llegado a ponernos **libros enteros** para leer, y la verdad es que bueno, **es un montón** la materia, lo que hay que leer y muy aburrido y mal, como mal enseñado porque de los libros enteros **no había como una guía para saber qué es lo más importante o por qué había que leer eso entero**, y bueno, yo he resumido como me ha parecido y no sé, me ha ido bien, en los parciales, pero, bueno, convengamos, con qué necesidad **semejante cantidad para leer**, tanto pero tanto (alumno 1).

E: Claro, claro y a vos, ¿los textos de qué materias te parecen más complejos?

A: Los de Problemas y Introducción y Filo y Historia...son de esos **complicados que argumentan** y son **largos**. En Introducción había **algunos cortados** entonces como que no se entendía bien...y bueno, Historia es eterna, larguísima y muy aburrida, se supone que tendría que ser divertida porque es Historia de la Psicología pero, bueno, es que es más historia del psicoanálisis que otra cosa, y a mí no me gusta mucho esos del psicoanálisis, entonces, no me divierte mucho la materia, pero bueno, de esa, hemos **dividido los textos para resumir** con los del grupito que estudiamos, y bueno, la he cursado y he aprobado los parciales y listo, sin dar más vueltas, chau Historia. Y lo que si me ha gustado es algunos textos del Taller como esos que dicen los **que es argumentar y exponer**...esos estaban buenos porque ahora ya se cómo se llaman **así por cómo están hechos**, los textos de las materias, hay textos que exponen y hay textos que argumentan (alumno 4).

Los del G2 reconocen que los textos más difíciles son los de Introducción a la Psicología, los de Problemas Sociológicos en Psicología y los de Temas de Filosofía para Psicología, por la forma discursiva –textos argumentosos y difíciles-. Pero, el hecho de

contar con otros textos que explican de manera más fácil lo que estos textos plantean, facilita la lectura, siempre y cuando, los primeros retomen verdaderamente los planteos centrales de los segundos.

E: Claro, claro, y a ver, a vos, ¿los textos de qué materias te parecen más complejos?

A: Los de Introducción, los de Problemas... los de Filo... los **argumentosos** de esas materias... pero lo que pasa es que en Filo y en Problemas están esos **textos difíciles pero a la par siempre tenés uno que explica**, entonces es como que te dice en más fácil lo que el otro dice en difícil. Y bueno, pero en Vital, es distinto porque hay como **fichitas de cátedra**... te ayudan ... porque bueno, de todas formas **los textos más complicados dicen muchas más cosas que son como importantes y en las fichas eso ni se toca y después te preguntan en los parciales** y eso, por decirte en Problemas no te pasa, porque **el texto menos complicado que te ponen para que sea más fácil entender el más complicado, bueno el tema es que te sirve porque está todo lo que necesitás saber sobre el tema y después no hay sorpresas en el parcial**... pero eso sí, los textos de los autores importantes como Weber y Marx hay que leerlos porque bueno, en las clases de todas formas las profes te hacen leerlos y son textos lindos... y bueno, con Introducción está el **librito de la cátedra** que te... bueno, si vos lo leés ahí aprobás el parcial, pero siempre alguna preguntita que se contesta desde el **texto argumentoso** hay así que no podés no leerlos a esos textos (alumno 16).

Acerca del G3, los estudiantes no siempre han llegado a leer los textos y parecen leer mayoritariamente resúmenes hechos por terceros, con lo cual sus apreciaciones acerca de los textos de qué materias les parecen más difíciles se basan en los textos que han llegado a leer. Así, señalan que los textos más difíciles son los de Introducción a la Psicología y los de Psicofisiología. Los primeros, porque argumentan y los segundos, porque tienen letra pequeña y dibujos que complementan lo que plantea el texto.

E: ¿Y en Psico, los textos de qué materias te parecían más complejos?

A: Los de Filo... y los de Psico... los que he llegado a leer

E: ¿Por qué te parecían complejos?

A: Y bueno porque los de Filo eran muchos de esos **argumenteros** y aunque una compañera me ha pasado los **resúmenes** que ha hecho, los que he leído no eran fáciles y como que yo he visto que ella se hacía como esquemitas de los textos, de los títulos y de los subtítulo y de lo que tenía cada parte del texto, palabritas nomás, pero estaba todo lo que traía el texto, y está bueno eso para aprenderse que dicen los textos argumenteros... y los de Psico que traen **letra chiquita y muchas figuras** pero lo que pasa es que me he dado cuenta de que no podés ver esa materia son las figuras, es imposible, hay que ir leyendo y mirando la figura sino no se entiende (alumno 15).

IV.1.4.3) Prácticas lectoras

Prácticas lectoras individuales

Los estudiantes del G1, en general, tienen en cuenta al leer los textos los apuntes de las clases teóricas y las guías de estudio. Realizan una lectura exploratoria sin marcar los textos, luego identifican ideas principales y secundarias y realizan esquemas con la estructura del texto y lo que contiene el mismo. Si los textos a trabajar son varios,

comparan los esquemas de todos los textos y elaboran una síntesis. Además, consideran datos para contextualizar la información –autor, año- y si es un texto original o un texto que resume las ideas de un pensador. De forma complementaria, si es necesario, leen apelando a figuras, cuadros que permitan comparar aspectos desarrollados en un texto o varios y completan los esquemas con información brindada en las clases teóricas que se encontrará en los textos.

E: Podés decirme que hacés hoy en día cuando leés un texto

A: Y bueno aquí he aprendido a **ver un tema desde varios textos**. En general y desde el cole yo me he acostumbrado a **leer el texto una vez, la segunda marcar ideas principales y la tercera hacer un esquemita** para fijar mejor las ideas del texto, para tenerlas más en claro y a ver **quién escribe el texto y cuándo**. Y eso me ha servido aquí y mucho, pero además, ahora **veo si es que el texto es de un autor tal o si es alguien que dice más simplificado lo que dice ese autor tal, o si el texto expone o argumenta** (alumno 1).

E: Y vos ¿qué hacés cuando leés un texto?

A: Lo **leo una vez, sin marcar nada. Leo la teórica después** como para saber de que habló el profe. De ahí **marco ideas principales**. De ahí me armo como un encabezado con el **autor y el año en que escribe**. De ahí me armo como **esquemita con el título y los subtítulos y que palabras importantes tiene cada parte, ideas importantes**. Y así, cuando hay más de un texto para el tema, **comparo los esquemas**. Y si hay para comparar definiciones de la misma cosa en distintos textos armo como **cuadritos de comparación**. Depende de lo que lea, porque en Psico también me **hacía dibujos** de la neurona, de la médula para aprenderme las partes (alumno 2).

E: (se ríe) Y si ...y vos, hoy en día, ¿qué hacés cuando leés un texto?

A: Lo **leo una o dos veces sin marcar nada y leo para ver que se ha dado en la teórica, de ahí marco ideas principales y si hay algo de la teórica lo marco con lapicera**...y voy poniendo como **cartelitos** que digan definición, clasificación, cosas así que me permitan después **encontrar la información** más fácil y después me hago un **resumen** que diga **quién es el autor, de qué año es el texto** y de ahí lo que hago es un **esquema que tenga como el título y los subtítulos si hay y voy poniendo en cada parte como las palabras más importantes**, no es como resumencito, sino **palabras y flechitas** como para saber cómo se relacionan las cosas y por ahí paso las **definiciones** y las hago **como esquemita** para acordármelas mejor o hago **cuadritos si veo que hay cosas como para comparar**, pero todo bien sintético. Y si hay muchos textos para un tema **comparo esos resumencitos con los esquemas y me armo otro esquema** que me indique quiénes definen tal cosa y comparo las definiciones con cuadrito comparativo o qué temas hablan algunos autores y no otros como para complementar o comparo las definiciones que dan de las cosas y así. Y eso me sirve para estudiar mejor y tener más en claro las cosas. Y lo que hago es **veo que preguntas nos dan el práctico y si puedo contestarla con lo que he armado y sino completo un poco** y eso ya me sirve para tener todo visto para el parcial (alumno 7).

Los del G2, por un lado, identifican información textual que los docentes podrían considerar relevante y evaluar, y para ello tienen en cuenta los apuntes de las clases teóricas y las preguntas y respuestas trabajadas en clases prácticas. En función de esto, leen el texto una vez sin marcar nada y en la segunda lectura buscan ideas principales en función de los antes citados elementos. Además, apelan a resúmenes hechos por terceros que completaban con los apuntes de las clases teóricas y con la lectura de los textos. Es decir, estos

estudiantes leen según lo que parecen solicitar los docentes en las materias. Por el otro, leen teniendo en cuenta elementos que permitan contextualizar lo que se lee, si lo que se lee es un texto original –texto de un autor importante- o de un autor que resume al autor original – autor que te dice en más fácil- e intentando ver de qué modo el autor va presentando y relacionando las ideas en el texto a través de esquemas. Asimismo, si un tema debe trabajarse desde varios autores, comparan los esquemas realizados.

E: Entonces, ¿qué hacés cuando lees un texto?

A: Y **depende de la materia**, si es Psico o Introducción, la cosa está más fácil porque lo que se da en la teórica o lo que está en el libro de Intro esos es lo que hay que saber...es como **buscar la información lo que sabés que te van a tomar, en los textos**...pero en Problemas o en Filo eso no te sirve mucho porque bueno, como que ahí tenés que **saber los autores de los textos y quién lo escrito y cuándo y bueno**...y la clase teórica como que te relaciona las cosas, las ideas, y en la práctica se ven esas ideas que hay que relacionar pero con el texto en la mano, **entonces lo que importa es ver las ideas en el texto, no en aislado como en las otras materias**...en Intro o en Psico que **te dicen conceptos y eso buscás en los textos**, por decirte, la neurona o la estructura para Piaget y vos buscás eso en los textos y eso es lo que te toman en los parciales...pero en Problemas o en Filo además de saber eso **tenés que entender por qué para un fulanito eso se relaciona con otras cosas**...y **por qué se le han ocurrido esas cosas en ese momento**...entonces es como que **leés de otra manera**, te importa más hacerte como un **esquema** para saber cómo va presentando las cosas el tipo...el autor. Y bueno, es eso, **se lee según las materias**...y de no ser por las **carpetas** que me han pasado creo que no llegaban a los parciales porque es un montón para leer (alumno 19).

E: Y ¿qué hacés cuando lees un texto?

A: Y bueno, **primero lo leo sin marcar mucho**...con lápiz negro en la mano, bah...**primero leo los apuntes de la teórica, de ahí el texto o el resumen que me han pasado, y bueno marco ahí lo que sí se ha dicho en la teórica**, y bueno, así con lápiz al costado, y de ahí leo de nuevo y **marco con colores las cosas como más importantes**, pero bueno, en los resúmenes, es como casi todo y...cuando voy al **práctico** anoto bien las **preguntas** que les dan a los grupos para tenerlas y **qué dicen los profes con las respuestas** y por ahí algo le completo a los resúmenes y...**si he leído los textos, completo los resúmenes con los textos**, pero eso es si he llegado a leer los textos y no he podido llegar con todos a los parciales...eso de **ver quién es el autor y cuándo ha escrito, eso de que un tema se ve desde distintos autores**...y que **un tema también se ve desde el autor original y desde otro autor que te dice en más fácil lo que dice el autor original e importante** como Freud o Piaget...o Marx o Weber...eso. Y es como que aunque haya tenido resúmenes de algunos de los textos originales de los autores importantes, pero bueno, los he visto, y es que para saber el tema hay que ver qué dicen esos autores importantes (alumno 22).

Los del G3 tienden a direccionar la lectura de los textos en función de las guías de estudio y de los apuntes de las clases teóricas, a fin de lograr aprobar los exámenes parciales. Entonces, en primer lugar, leen estos textos; en segundo lugar, leen el texto a trabajar y, en tercer lugar, identifican ideas principales en función de apuntes de clase teórica y guía de estudio. De manera complementaria, elaboran un esquema sobre el texto y marcan las respuestas a las preguntas de las guías de estudio.

E: Y vos, ¿qué hacés cuando lees un texto?

A: Y cómo te decía **primero veo los apuntes de la explicación del profe del tema y las preguntas de la guía**. De ahí **leo el texto sin marcar nada una vez y la segunda voy marcando ideas**

importantes y completando lo que falta que se ha dado en la teórica y que no está o marcando lo que habló el profe en la teoría y que está en el texto y eso. Y también marco las respuestas a las preguntas y a la preguntas las anoto al costadito porque posta que algo de eso te toman en los parciales (alumno 11).

E: Y ¿qué hacés hoy en día cuando leés un texto?

A: **Y leo una vez y los apuntes de la teórica y de ahí la segunda vez que leo marco ideas importantes teniendo en mente lo que han dicho en la teórica...** y bueno, es que **la tercera vez hago un esquemita y marco al costadito, escribo al costadito las preguntas de la guías, a la misma altura donde está la respuesta** (alumno 15).

Prácticas lectoras en clases

Los estudiantes del G1 reconocen tres maneras de leer en el aula: la primera, en la que los docentes leen junto a los alumnos partes de los textos y de manera colectiva se identifican las ideas centrales; la segunda, en la que los docentes dividen en grupos pequeños al grupo áulico, asignando a cada grupo una pregunta para ser trabajada –que puede responderse con partes del texto o con los apuntes de la clase teórica- y socializada, con el posterior juicio docente acerca de la respuesta construida y; la tercera, en la que con base en la lectura los estudiantes debían preparar un tema y exponerlo a sus compañeros para luego el docente juzgar la producción. Sobre la segunda forma, los estudiantes la valoran como útil en tanto las preguntas son similares a las que se dan en los exámenes parciales.

E: Y decime, en las clases prácticas que han tenido en el primer año, ¿qué han hecho con el material bibliográfico?

A: Y en Problemas, la **profe leía con nosotros**, entonces trabajábamos un autor, y entre **todos íbamos rescatando lo más importante de ese autor y era un laburo colectivo**. Y en la otras...bueno **nos daban esas preguntas para hacer en grupo y después decir frente a todos lo que habían contestado con el grupo y que el profe diga si está bien o mal** y eran de esas **preguntas que las podías contestar con el apunte de la teórica o con los textos, pero con unos párrafos**. En casi todas las materias era así (alumno 3).

E: Y decime, ¿qué han hecho con el material de lectura durante las clases de trabajos prácticos este año?

A: **Depende de la materia**, en Problemas y en Filo **los profes leían junto con nosotros y nos hacían leer a nosotros y nos iban explicando el texto y entre todos hemos armado un esquema sobre lo más importante que dicen los autores**, a veces hacíamos así, no todas las clases pero bueno, estaba bueno hacer así de vez en cuando. Y en las otras materias nos daban **guías con preguntas para responder en pequeños grupos y hacer una puesta en común**. Y en Psicofisiología nos hacían **preparar un tema y en grupo exponerlo frente a todos los compañeros...y después el profe te decía si estaba bien o mal**. Bastante aburrido fue eso porque había grupos que ni un afiche hicieron y cómo era hablar de los sentidos, sin dibujos era como que no se entendía nada...O sea, lo de las preguntas en los prácticos **te sirve** porque son parecidas a las que te dan en el parcial (alumno 2).

Los del G2 identifican dos modalidades de trabajo con los textos en las clases prácticas: una, en la que los docentes leen junto a los estudiantes y se comentan los textos

identificando las ideas centrales y cómo estas se relacionan con otras y, otra, en la que los docentes asignan a preguntas a pequeños grupos de trabajo cuyas respuestas son socializadas y juzgadas por el docente.

E: Y dime, en las clases de trabajos prácticos, ustedes ¿qué han hecho con el material bibliográfico en las clases de trabajos prácticos?

A: Y salvo en Problemas o en Filo que casi siempre **trabajábamos con un autor, en particular, casi siempre con texto en mano todos, y con el texto más difícil, y bueno como leyendo todos juntos y comentando lo que no iba entendiendo y viendo de cada parte del texto que es lo más importante y tratando de relacionar eso con bueno, con otras cosas de la materia...salvo esas materias...en las otras te juntabas con tu grupo de trabajo y te daban una pregunta para contestar con un pedazo del texto...y después se hacía como puesta en común y la profe te decía si estaba bien o mal lo que habías contestado.** Y en casi todas las materias era así, pero el tema es que esas preguntas te servían para saber más o menos que te iban a tomar en el parcial...eso estaba bueno...pero como que no te ayuda mucho con leer...o sea...te ayuda con saber que te van a tomar...pero no para entender los textos largos y argumentosos (alumno 16).

E: Y dime... ¿qué han hecho este año con el material bibliográfico en las clases de trabajos prácticos?

A: Y es lo mismo en casi todas y todo el año, es como **que te reunís con tu grupito de trabajo, en mi caso con las chicas, y de ahí los profes te dan una preguntita y vos la contestás con lo que había que leer para la clase...y después leés la respuesta frente a todos tus compañeros y el profe dice si está bien o mal.** Y eso todo el año (alumno 21).

Los del G3, indican que en casi todas las clases de trabajos prácticos se hacía lo mismo: trabajar en pequeños grupos preguntas asignadas por el profesor para su posterior socialización. Resulta significativo el hecho de que propongan que las preguntas se pueden responder desde los resúmenes realizados por terceros y desde los apuntes de la clase teórica, pero no desde los textos de la bibliografía.

E: ¿qué han hecho este año con el material bibliográfico en las clases de trabajos prácticos?

A: **Lo mismo de siempre, te dan una pregunta, te reunís con un grupito y contestás con los apuntes del teórico o con los resúmenes y después alguien cuenta la respuesta al profesor y te dicen si bien o mal...**eso y casi siempre ni participábamos porque con todos los que éramos ni falta hacía participar (alumno 11).

IV.1.4.4) Perspectivas sobre las dificultades al leer y ayudas docentes

Dificultades lectoras

Los estudiantes del G1 indican no tener dificultades o que cuando comenzaron – mientras cursaban la Integración Universitaria- no percibían dificultades y luego, a medida que avanzaban con el cursado de la carrera notaban que había cosas que les costaban. Entre estas, se encuentran la cantidad a leer y las características discursivas del material bibliográfico a leer –textos largos, enredados, complicados, que tienen autores que dicen muchas cosas y se contradicen, que argumentan, y textos que exponen-. Además, si bien las prácticas lectoras desarrolladas en el secundario parecieran no resultar suficientes en

contextos académicos –lectura de manuales, trabajo con guías de preguntas cuyas respuestas se encontraban con facilidad en los textos-, los estudiantes han desarrollado estrategias paliativas como imitar las prácticas lectoras de compañeros.

E: ¿Vos creés que has tenido dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: Al principio sí. Porque bueno...en el colegio yo me había acostumbrado a leer de **manuales** y a responder unas **guías** que nos daban los profes y que las preguntas vos la **respuesta la encontrabas en unos dos o tres párrafos** del manual, entonces, la Integración no me había parecido tan difícil porque bueno, vos has visto, los textos del **cuadernillito** de la Integración son cortos y simples y, pero lo que pasa es que después cuando he empezado a cursar ahí se ha venido el problema. Era un **montón para leer** y Psico que era la que más miedo le daba a todos a mí no me parecía tan difícil pero las otras me costaban muchísimo y bueno, la cosa es que en la Integración había conocido un vaguitito del Gymnasium y yo **veía como estudiaba él**...que hacía, porque él primero se fijaba quien era el autor del texto, cuándo lo había escrito...y leía el texto una vez, sin marcar nada, y después la segunda vez que leía ya marcaba algunas cosas y la tercera se hacía como un cuadrito con los titulitos del texto y con conceptos importantes de cada parte del texto, pero sólo palabras, no copiaba mucho...y siempre trataba de decir con sus palabras lo que decía el texto...y a eso lo relacionada con los apuntes de la teórica a ver si estaba todo lo que se había dicho en la teórica ahí en el texto...y si un tema se veía desde varios textos comparaba los cuadritos que había hecho de los textos y después se hacía uno que integraba todo. **Entonces yo simplemente le he copiado lo que hacía él porque para estudiar es mejor así**, sobre todo Problemas y Introducción y Filo y Historia que tienen **textos largos y complicados, enredados, que tienen muchas cosas que dicen muchos autores, que muchas veces se contradicen**, y que el autor del texto puede o no estar de acuerdo con toda esa gente que nombra...son **textos complicados**, después hemos aprendido que eso se llama **argumentar**. Y los textos que no son así vuelteros, esos **exponen**, como los de Psico, que la neurona es la neurona, la neurona es la neurona y ya (alumno 2).

E: ¿Vos creés que tenés dificultades para comprender los textos de las materias?

A: Mmmm. **No, no te diría que dificultades, pero lo que sí**, bueno como a muchos de mis compañeros, **me ha costado un montón esto de tener que leer tanta cantidad** (alumno 1).

Para los del G2 las dificultades se relacionan con las características discursivas de los textos –textos enredados, argumentosos, en los que el autor se trae algo al nombrar tanta gente-, con la cantidad a leer y con sostener por tiempo prolongado la lectura. La salida ante estas dificultades consiste en: por un aparte, leer varias veces el texto y, teniendo en cuenta de los apuntes de la clase teórica, identificar ideas principales y plasmarlas en un esquema y, por la otra, leer resúmenes hechos por terceros, luego la clase teórica y luego los textos para identificar ideas principales y posteriormente completar los resúmenes.

E: Entonces, ¿vos pensás que has tenido dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: Dificultades así como ¿problemitas mentales para entender?

E: Mmm...no sé qué entendés por problemitas mentales

A: (se ríe) Dificultades así como problemas de esos para comprender textos, de esos que la gente va al consultorio de la pedagoga o la psicóloga o esas cosas

E: No, dificultades en el sentido de que haya cosas que te hayan costado o que se hayan presentado como obstáculos para poder leer y comprender los textos.

A: Bueno esos **textos enredados que argumentan** me han costado mucho, los **argumentosos**, me han costado...en el cole nosotros...muy poco he leído en el cole de textos argumentosos...entonces cuando me ha tocado leer el primero de esos y medio largo, uff! Se ha complicado el asunto, pero, **la**

tercera vez que lo he leído sin marcar me he dado cuenta que algo se traía el autor con esos de nombrar tanta gente y entonces bueno, como que he ido **marcando cosas** y **con la teórica a la par...** pero bueno, **la cuarta vez que leído el texto ahí he marcado cosas, ideas, y después cuando me he hecho el esquema**, ahí he entendido a qué venía el texto (alumno 16).

E: Ok, ok. Bien, entiendo. ¿Vos pensás que has tenido dificultades para entender los textos de las materias?

A: Y al principio con la Integración no. Pero después con el cursado...bueno, como que los **textos tan largos**, me ha costado un montón poder **sentarme a leer por más de veinte minutos** (se ríe).

E: ¿Y qué has hecho entonces?

A: Y no me ha quedado otra más que leer y **leer en más cantidad** pero lo bueno es que si vos tenés una **carpeta** es una gran ayuda porque si vas a la **teórica** y después lees la **carpeta** y después lees los **textos** entonces es más fácil, porque lo único que tenés que hacer es **completar la carpeta** y después repasar para los parciales (alumno 19).

Los del G3, como han cambiado de carrera, comparan la forma en que leían en ambas instituciones. Detectan que las dificultades para leer en Psicología se relacionan con la cantidad a leer, con la base con la que han llegado del secundario y con características o atributos que han tenido como alumnos del secundario –ser responsable o no-. Asimismo, notan que en las carreras que cursan no tienen dificultades para leer porque los textos son cortos y sencillos y los profesores les indican qué información resulta relevante a la hora de ser evaluados.

E: Y decime, en Psicología ¿vos pensás que tenías dificultades para comprender los textos de las materias?

A: **Y sí, sí.** Porque eran tan **largos los textos y tan densos que casi no he podido terminar de leer ninguno** y decí vos que me han pasado **carpetas** sino no sé cómo iba a hacer.

E: ¿Y ahora?

A: Ahora no tengo ningún problema para entender lo que leo porque son cosas entendibles las que leo, es por eso, y no son textos de esos eternos. El más largo tenía quince hojitas y bueno, era el más larguito y el profesor nos ha dicho que cosas eran bien importantes saber para el parcial sí o sí (alumno 11).

E: Claro, claro, ¿vos pensás que tenés dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: Y mirá flaca, mirá, la verdad no, no es tan difícil lo que tengo que leer...**así como dificultades no tengo...**es la verdad...me va bien, **mucho mejor que en Psico**, una **porque me gusta más lo que leo** y otra porque **es más fácil** aquí, es la verdad, creo que **si hubiera sido como más estudioso en el secundario** tendría mejor **base**, habría ido a mejores colegios y tendría mejor base y bueno...pero no quiero ser un problema en mi casa ya...no quiero que mi viejo esté enojado conmigo todo el tiempo (alumno 15).

Orientación docente con la lectura

Solamente los estudiantes del G1 y del G2 reconocen que los docentes dan ciertas orientaciones para leer: en primer lugar, aquella en la que los docentes enseñan a leer a los estudiantes –ayudándolos a identificar ideas centrales, a contextualizar los textos, a identificar el tipo de texto- y se muestran como modelo de lector -; en segundo lugar, aquella en la que

los docentes promueven que los estudiantes busquen conceptos específicos en los textos a fin de aprobar con éxito los exámenes parciales –pudiendo apelar a guías de estudio con preguntas que pueden responderse desde resúmenes realizados por terceros o desde los apuntes de las clases teóricas- En todos los casos valoran negativamente el hecho de que los docentes los reten por lo que no saben o no han aprendido durante la escolaridad secundaria.

E: Y ¿los docentes te orientan acerca de cómo leer los textos de las materias?

A: Mmmm y **no, salvo** por Problemas que la profe leía junto con nosotros y en Filo igual, como que nos iban guiando y enseñando a leer...es re lindo ver a un profe leyendo...que cosas con la voz y con los gestos, que cosas te, como que te enfatiza ¿no? Y que te cuente sobre quién es el autor que escribe el texto. Pero eso fue en esas materias nomás, y en las otras retada tras retada. Eso me enoja un poco, porque yo no tengo cinco añitos y hay muchos de mis compañeros que son re chantas, pero otros realmente les cuesta un montón leer y entender porque como que no les han enseñado en el cole y bueno, no es culpa de ellos, y retar no es igual que ayudar (alumno 1).

E: Y decime, en todo este tiempo que has transitado por la Facultad, ¿los docentes te han orientado sobre cómo leer los textos de las materias?

A: ...y algo en el Taller, pero se supone que el Taller está para eso. En Problemas ha sido muy productivo porque he aprendido a distinguir entre un textos de un autor importante y un textos que dice lo que dice ese autor importante pero más fácil y también, a leer viendo bien quién escribe, cuando escribe y entonces podés saber por qué ese autor dice lo que dice en ese momento. Hay materias entonces que si nos han dado como las pautas para leer, pero en otras no. Eso es ayudar al alumno, Y bueno, y otras...te retan y te retan pero nada de ayuda concreta (alumno 2).

A:... y bueno como que he aprendido que hay materias que vos buscás la información que el profesor quiere en el texto y eso te sirve para aprobar, y hay otras que no porque tenés que saber que dicen los autores, o sea, no es como buscar información puntual en el texto, sino saber qué dice uno o que dicen varios autores...y cómo lo dicen y en qué momento...es como que he aprendido que hay esas dos formas de leer (alumno 3).

E: Y decime, ¿los docentes te han orientado acerca de cómo leer los textos?

A: Depende.

E: ¿De qué depende?

A: Desde dónde se vea...porque te dan guías de lectura en los prácticos en algunas materias y eso podría ser una ayuda para leer pero lo que pasa es que las guías casi nunca son sobre textos específicos, entonces, es una ayuda porque te sirve para saber qué cosas buscar y saber en general para los parciales, pero no te ayudan a entender textos o lo que dicen los autores, así, de manera específica...y además casi todas las preguntas que te dan las podés contestar con dos o tres párrafos de un texto o con los apuntes de la teórica...entonces es una ayuda pero una ayuda no muy completa... (alumno 6).

E: ¿Los docentes te han orientado sobre cómo leer los textos de las materias?

A: No mucho, salvo bueno, esas preguntas que te dan en las prácticas, que vos las contestás en grupo y después las controlás con todos los compañeros, eso...pero eso nada más. Y después arreglátelas como Dios te ayude (alumno 19).

Ayuda docente con las dificultades

Los estudiantes del G1 perciben dos situaciones: por un lado, docentes con nula disposición para ayudar a los estudiantes con la lectura y que alientan la búsqueda de

información específica en los textos y, por la otra, docentes que ayudan a los estudiantes proponiendo espacios de lectura compartida de los textos en los que se explican cuestiones puntuales y cómo se relacionan entre sí las ideas planteadas en el texto.

E: Y bueno, a mí me gustaría saber si los docentes te han ayudado con las dificultades que para leer los textos

A: (se ríe) Que graciosa. **No**.

E: Esperá, primero a lo primero, ¿has pedido ayuda a los docentes?

A: Sí, una vez nada más y me ha **contestado de tan mal modo** que no le he preguntado nada más a esa loca y encima fiera. Vamos, que si vas a ser mina fea por lo menos hacete la simpática. La cosa es así, le he preguntado por una parte específica de un texto que yo no entendía y me ha dicho **que no hace falta, que tengo que saber el concepto y que no me mezcle tanto con cosas que no van para el parcial**, entonces le digo, que yo suponía que como no entendía eso, no podía avanzar y entender lo otro...Nunca más le he preguntado nada...pero en Problemas no, ahí **te explican bien y tranquilo, leen con vos las partes que no se entienden o como que la profe y los compañeros vamos viendo de que se trata el texto y cómo ir rescatando ideas importantes, y cómo esas ideas se van relacionando con otros temas que ya hemos visto**. Eso está bueno porque te ayuda mucho para estudiar, pero que te digan sacá tal concepto y no preguntés mucho, y de mala forma no no ayuda para nada a nadie (alumno 4).

Los del G2, al igual que los del G1, indican dos situaciones, por un lado, la percepción de que los docentes no ayudan a los estudiantes con la lectura y, por el otro, la presencia de docentes que sí lo hacen. En relación con lo primero, apelan a espacios como las Tutorías Institucionales en los que los estudiantes puedan aprender lo que debió ser enseñado en el secundario. Además, sobre este aspecto, proponen la gran cantidad de material bibliográfico a leer y la lectura de resúmenes hechos por terceros como un paliativo o estrategia remedial –ante la imposibilidad de leer los textos propuestos por los docentes-.

E: En la Facultad de Psicología ¿los docentes te ayudaron con las dificultades que hayas tenido para leer y comprender los textos?

A: **No, para nada**. Ninguno se molestó. Si lo único que hacían algunas profesoras era **retarnos** todo el tiempo porque no leíamos pero, ¡vamos! Que no se han dado cuenta de **todo lo que nos daban para leer, el alto de fotocopias**...era un montón (alumno 11).

E: Bueno, decime, sobre los obstáculos que se te han presentado al leer

A: ¿Cuáles? Si yo soy perfecto

E: (se ríe) Claro

A: (se ríe) Sí, hay cosas que me han costado

E: Bueno, sobre esas cosas que te han costado, ¿los docentes te ha ayudado o te han orientado?

A: (se ríe) Ehhh...**salvo** en Problemas y en Filo...que los profes como que leían y trabajaban mucho con el **texto en mano** y te daban la chance de preguntar, sin juzgar, aunque se al ángulo la pregunta, pero no te juzgaban, salvo en esas dos materias, que **las dudas se sacaban leyendo del texto y con las explicaciones de los profes sobre el texto**...en las otras **olvidate** porque la más diplomática de las respuestas sería que te dicen que **eso lo tendrías que haber aprendido en el cole, que vayas al SITA** a que te ayuden...vamos, que hay ¡que ser fresco! (alumno 16).

E: Alexis, ¿vos pensás que has tenido dificultades para comprender los textos de las diferentes materias?

A: Y sí...como muchos...pero bueno, como los profes creen que **vos tenés que saber todo del secundario**, entonces, entonces, bueno, entonces, ellos se quejan, se quejan de las carpetas que circulan ¿no? **Pero no te ayudan, o te mandan al SITA**. No me vengas con esa, no tiene gracia...así que bueno, yo apelo a los recursos que hay.

E: ¿Qué es lo que no tiene gracia? Y... ¿cuáles son los recursos que hay?

A: No tiene gracia que te manden al SITA, es como ir al gabinete del cole, todos los inadaptados sociales van ahí ...los recursos son los resúmenes, **entonces si los profes no quieren ayudar, yo le encuentro la vuelta para aprobar**. Y ya (alumno 22).

Qué tipo de ayuda te gustaría recibir

Los estudiantes del G1 señalan ayudas referidas a la organización de los momentos de cursado -que el Taller de Producción de Textos Científicos se realice de forma paralela a la Integración Universitaria-, a la oferta académica –una materia en la que se enseñen formas de estudio- y a las prácticas docentes de enseñanza –que los docentes den guías para la lectura de los textos complejos y que lean junto a los estudiantes-.

E: Claro, claro. Vos me contás de las cosas que te han costado sobre la lectura de los textos y bueno, yo me pregunto, ¿qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Mirá, sería muy útil que el **Taller esté a principio de año** como la Integración...y por ahí que de manera opcional se dé como **una materia o un Taller que te enseñen como formas de estudio**. Eso estaría bueno...**para que todos entremos más o menos con los mismos conocimientos** (alumno 2).

E: Claro, claro y entonces ¿qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Y...**que el Taller esté junto con la Integración**...y que hagamos como en Problemas **que los profes lean con nosotros y entre todos vamos viendo lo más importante de los textos bien difíciles** y...que nos den **guías de estudio para los textos más difíciles** para que sepamos qué es lo más importante de ver en el texto...o que se dé como **una materia a** antes de empezar la carrera así como la Integración, que te **enseñen formas de estudiar**... (alumno 4).

E: Y a vos ¿qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Por ahí que nos den **guías específicas para poder leer los textos largos y complicados que argumentan** o en Historia que sean **menos textos**, es demasiado larga la materia para un cuatrimestre (alumno 7).

Los del G2 proponen ayudas referidas a la cantidad de material bibliográfico -menor cantidad a leer- y a las características discursivas del mismo –más textos “expositores”-.

E: ¿Te gustaría recibir algún tipo de ayuda?

A: Y...puede ser...sí

E: ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Que sean **menos textos para leer en las materias**, sobre todo Historia, ¡se han abusado che! Porque son muchos, muchos, muchos textos...y entonces, es como que **no te dan los tiempos** por ahí para llegar a leer todo para los parciales... (alumno 19).

E: Claro, entiendo. Y a vos ¿te gustaría recibir ayuda para leer los textos de las materias?

A: Y sí, sí ¿por qué no?

E: ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir?

A: Y que nos den **menos textos por materia para leer** y que haya más **textos expositores** porque son como más fáciles... (alumno 22).

En cuanto a los estudiantes del G3, señalan que no les gustaría recibir ayuda por parte de los docentes de Psicología.

IV.1.4.5) Perspectivas sobre la lectura y su funcionalidad

Qué es leer

Los estudiantes del G1 reconocen que la lectura va más allá del reconocimiento de palabras individuales y proponen dos formas de lectura en Psicología, una que apunta a la identificación de información específica indicada por los docentes en los textos y, otra que implica comprender los textos de manera más general e identificando la idea central que se plantea, contextualizando los autores, relacionando los autores entre sí y vinculando todo esto con las explicaciones de los docentes.

E: Y Viqui, ¿qué es para vos leer aquí en la universidad?

A: Mmmm...pregunta difícil. Me he dado cuenta que...**que es más que leer y ver las ideas principales del texto...aquí hay como versiones de la lectura.** Hay profes que **te piden que vos veás en los textos lo mismo que en la teórica, que busqués los conceptos,** entonces vos vas con eso al parcial y te va bien. Pero otros profes como que no se conforman con eso nomás, **te piden que veas quién es el autor, cuándo escribió, que sepás que dice ese autor sobre un tema, y que dicen otros autores sobre el mismo tema y cómo eso que dicen está organizado en el texto,** eso de hacer los esquemas te ayuda a saber cómo está hecho el texto, que contiene. Es como **otro tipo de lectura.** Y para mí este tipo de lectura es como mejor, más completa que buscar cosas en los textos para conformar a un profe (alumno 2).

E: Claro, claro y para vos ¿qué es leer?, hoy en día

A: Y **no hay que saber lo que dicen las palabras nada más,** hay que poder **saber en un texto cuál es la idea más importante, quién lo ha escrito y cuándo, y cómo eso que dice el texto se relaciona con lo que te dice el profe...**es bastante complicado...mucho información que hay como que integrar... (alumno4).

E: Y hoy en día ¿qué es leer para vos?

A: Y...depende...porque aquí hay materias que vos sabés que si **buscás las cosas que los profes quieren en los textos** y te sabés eso, que es **lo que te dan en la teórica o las preguntas de los prácticos,** bueno con eso aprobás los parciales...pero **con eso no terminás de entender de qué se trata lo que te dice un autor,** y ahí viene el tema, porque si querés **relacionar autores porque hay temas del programa que se ven desde varios textos,** entonces, leer y buscar cosas puntuales no te sirve, hay que poder **entender de manera global y particular los textos** (alumno 6).

Los del G2 reconocen que la lectura en la universidad puede hacerse buscando en los textos la información que un profesor solicita o considerando lo que plantean los autores de manera global y cómo van presentada esa información en las diferentes partes del texto, y contextualizando lo que se lee.

E: Y hoy en día, para vos, ¿qué es leer?

A: Entender cuál es **la idea principal de un texto y saber quién lo ha escrito y cuándo,** y bueno, si lo que tengo que saber son cosas como principales, o sea, **las cosas que a un profesor le parecen importantes,** porque eso es lo que me va a hacer aprobar, y eso es lo que voy a saber buscar en el

texto...yo sé que **los textos pueden decirte mucho más que lo que quiere un profesor**, pero hay que ser realistas lo que te hace aprobar los parciales es poder ver en el texto lo que un profesor quiere que vos te sepás del texto... (alumno 19).

E: ¿Qué es leer para vos hoy en día?

A: Y bueno, entender que te quiere decir el autor del texto, **entender el texto entero y que te dice en cada parte**, y saber **cuándo se ha escrito eso y por qué y quién escribe**...hay que saber cómo más datos (alumno 22).

Los del G3 reconocen que leer implica no sólo reconocer palabras individuales sino también comprender unidades más amplias como oraciones o partes de los textos y la idea central de un texto.

E: Y a ver, Cynthia contame, después de este recorrido, ¿qué es leer para vos hoy en día?

A: Y **ver las palabras o las oraciones o los textos y entenderlos y si son los textos ver cuáles son como las ideas más importantes** (alumno 11).

E: Y decime, ¿qué es leer para vos hoy en día?

A: Y **ver qué es lo más importante de los textos**, como la **idea principal**, y eso de hacer los esquemitas te ayuda mucho porque si vos **ves de cada parte del texto las ideas más importantes** entonces después como que podés ver que es, así como **de manera general**, en todo el texto la idea más central (alumno 15).

Para qué leer en la universidad

Los estudiantes del G1 relacionan el hecho de leer con fines mediatos y a largo plazo. Entre los primeros, se encuentran la posibilidad de concretar aprendizajes que permitan rendir exitosamente exámenes parciales y finales. Entre los segundos, poder llegar a ser profesionales psicólogos. Además, se cuestionan sobre la forma de lectura que implica buscar información específica en los textos, ya que esta habilitaría a aprobar con éxito algunos exámenes, pero no la comprensión y el aprendizaje de temas que permitan ser un buen profesional.

E: Y ¿para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Claro, y ahí se me viene el problema...porque **se supone que leemos para saber los temas de las materias** y que lo que estudiamos en las materias es necesario para ser buenos psicólogos ¿no? Pero bueno, **si nos alientan a que nosotros busquemos cositas puntuales en los textos eso ¿es suficiente para cuando me reciba?** Me asusta un poco el tema...después me acuerdo que hay muchos psicólogos que se han recibido así y se me pasa...la rana René (se ríe) (alumno 3).

E: Bien, bien. Y vos, ¿para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Para **aprender** las cosas del programa, porque **eso que hay que aprender de las materias, los temas de las materias que hay que saber, eso está en los textos**. Y bueno, si uno aprende eso puede rendir parciales y finales y aprobarlos y así **algún día recibirse de Psicólogo** y saber algo para ayudar a otros (alumno 2).

E: Claro, claro y vos ¿para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Para **saber los contenidos de las materias**...porque **lo que hay que aprender está en los textos entonces hay que poder leerlos y entenderlos**...y bueno si uno lee y aprende puede rendir y aprobar

los parciales y después las materias, y así hasta recibirme...pero bueno, a ser realista para eso tengo que aprender muchas cosas antes (alumno 5).

Los del G2 proponen como utilidad de la lectura fines mediatos como leer para conocer los temas de las materias y, en consecuencia, aprobar exámenes parciales.

E: Y ¿para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Para poder **aprobar los parciales**, porque **lo que hay que saber de las materias está en los textos**, y bueno si uno quiere tener materias aprobadas hay que aprobar parciales primero, y entonces **hay que leer los textos ara saber los temas de las materias** (alumno 19).

E: ¿Y vos para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Y **se supone que para aprobar los parciales**.

E: ¿Se supone?

A: Y sí, lo que pasa es que son tantos textos para leer que no he podido leer todos y he leído los resúmenes...(se ríe) (alumno 21).

Los del G3, al igual que los del G2, indican como finalidad de la lectura saber temas que serán evaluados en exámenes parciales y, al igual que los del G1, mencionan como fin a largo plazo el poder recibirse.

E: ¿Para qué creés que puede servirte leer textos en la universidad?

A: Para **saber las cosas que hay que saber para los parciales**, y **si sabés eso podés aprobar los parciales y recibirte algún día**. Y bueno, eso es como lo que pienso ahora, es como distinto ahora aquí...es menos para leer y bueno, me va mejor... (se ríe) (alumno 15).

IV.1.4.6) Síntesis y Discusión

En este apartado, abordamos las concepciones que poseen los estudiantes sobre la lectura en la comunidad disciplinar de referencia al finalizar su primer año como alumnos universitarios. En torno a la *finalización de este primer año de la carrera*, los alumnos con rendimiento alto plantean la relación entre cualidades personales –como el esfuerzo y la constancia- con la consecución de ciertas expectativas de logro, y los que tienen rendimiento medio, indican no haber alcanzado todas sus expectativas en cuanto a la acreditación de materias. Además, la generación de una identidad (Chanock, 2001; Gee, 1986) o autoimagen (Postic, 2000) como miembros de esta comunidad disciplinar (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) se vincula para estos estudiantes con la posibilidad de participar efectivamente (Rogoff , 1990, 1993, 1997) en actividades (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001) de lectura basadas en un entramado de aspectos relacionados entre sí: las clases textuales propias de la disciplina que estudian, la brecha entre las prácticas de lectura del secundario y de la universidad, cualidades personales y la generación de “nuevas estrategias subsidiarias de lectura” -dividir entre estudiantes la cantidad de textos a leer y

emplear resúmenes hechos por terceros- que facilitarían la tarea lectora. En cuanto a los estudiantes con bajo rendimiento, han abandonado la carrera y proponen que esto se debe a cualidades personales y a la incidencia del discurso de los padres. Señalan una serie de dificultades experimentadas en relación con la lectura que no les han permitido participar (Rogoff, 1993, 1997) de las prácticas lectoras disciplinares y, por tanto, comenzar a gestar una identidad (Chanock, 2001) en relación con la comunidad lectora de referencia.

Tal y como se plantea en estudios internacionales (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis & Scott, 2007), los estudiantes con un rendimiento alto y medio vinculan la disminución o desgranamiento de la matrícula con la brecha que se genera entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad. Sin embargo, solo los estudiantes con alto rendimiento mencionan que este fenómeno podría asociarse a un hecho puntual: la toma de la Facultad (véase capítulo Metodológico). A diferencia de estos, los que han dejado la carrera lo atribuyen a la masividad de la matrícula. Así, y en la misma dirección de lo planteos de Chiroleu (2009 a y 2009 b) y Ezcurra (2011), la gran cantidad de ingresantes y su posterior merma, parece constituir una característica de esta comunidad académica. Creemos que este dato resulta significativo ya que la identidad estudiantil se constituye en relación con los docentes y con los pares, y aunque no hemos ahondado en este aspecto, cierta “liquidez”¹⁰ en los vínculos entre pares y con los docentes podría incidir negativamente en las constituciones identitarias. Teniendo en cuenta desarrollos de nuestro país (Carlino, 2003 y 2005; Estienne y Carlino, 2004) que señalan la relevancia de los procesos lectores como puerta de entrada a la cultura académica, podemos considerar que aquellos estudiantes que se encuentren menos familiarizados con las prácticas alfabetizadoras propias de las comunidades académicas, pueden llegar a correr el riesgo de no poder incluirse a menos que los docentes expliciten qué es lo que esperan de los estudiantes como lectores y los ayuden a construir aprendizajes en este sentido.

Los estudiantes también declaran *diferencias entre los textos y las prácticas de lectura a principio y a fin de año*. Tanto los alumnos con alto rendimiento como con rendimiento medio, notan la progresiva dificultad de los textos que componen la bibliografía de las materias y las diferencias entre los mismos, en cuanto a las clases de textos -incluyendo su tipo discursivo- (Ciapuscio 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y

¹⁰ Con este término nos remitimos a los desarrollos de Bauman (2010) sobre la fragilidad y volatilidad de las construcciones vinculares contemporáneas.

2011), al empleo de fuentes primarias mediatizadas por fuentes secundarias, y la cantidad a leer. Si bien los estudiantes de los tres grupos basan la diferenciación en las clases de textos (Ciapuscio, 2012), sólo los que han tenido calificaciones altas y medias parecen poder conceptualizar la argumentación y la exposición, en gran parte, gracias al cursado de una materia en la que se abordan estos contenidos específicos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011). Además, los alumnos con calificaciones altas refieren la presencia de textos completos e incompletos, y cómo estos últimos dificultan la comprensión lectora y, los que tienen calificaciones medias, se centran en la longitud del material y las dificultades que esto acarrea para comprender lo que leen (Lea y Street, 1998). Los alumnos con calificaciones medias refieren como aspecto distintivo de los textos de las materias, aunque sin conceptualizarlo, el empleo de fuentes secundarias mediatizando las primarias, que facilitan la construcción del sentido de lo que se lee (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010).

Asimismo, los alumnos perciben que los *textos de las materias* presentan distintos *grados de dificultad*. Los que tienen altas calificaciones y calificaciones medias, proponen que los textos de materias como Introducción a la Psicología, Problemas Sociológicos en Psicología, Historia de la Psicología y del Psicoanálisis y Temas de Filosofía para Psicología, resultan los más complejos porque son argumentativos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011) y extensos. Además, en el caso de Historia de la Psicología, aunque los estudiantes perciben que los docentes exigen la lectura de libros completos, la práctica lectora estudiantil se basa en la “división del trabajo” de lectura entre los miembros de los grupos de estudio que han ido conformando. Por su parte, los estudiantes con bajas calificaciones, en general, no han leído textos y, de los que han leído, coinciden con los otros dos grupos en el hecho de que los textos que argumentan resultan complejos. En el caso de Psicofisiología, mientras que para los estudiantes con calificaciones altas y medias la dificultad se centra en leer teniendo en cuenta los detalles expuestos, para los que tienen calificaciones bajas se relaciona con aspectos paratextuales – figuras- y superficiales –tamaño de la letra- (Iglesia y de Micheli, 2009).

Sobre las *diferencias en las prácticas lectoras desarrolladas al ingresar y al finalizar este primer año*, únicamente los estudiantes con buen rendimiento distinguen

formas de lectura que se corresponden con lo que se ha descrito como prácticas dialógicas y monológicas (Cartolari y Carlino, 2011) y parecen vincular ambas con el tipo discursivo de los textos, ya que una práctica dialógica se vería facilitada cuando los textos son argumentativos y una monológica cuando son expositivos. Asimismo, las prácticas lectoras consisten en leer intentando construir lo que sería la macroestructura y la microestructura textual, un modelo situacional y apelar a elementos paratextuales (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). Su práctica de lectura resultaría entrelazada ya que vinculan diferentes fuentes textuales y distintas fuentes de información (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) -fuentes textuales primarias y secundarias, apuntes de la clase teórica, explicaciones del docente-. Esta forma de lectura se ve plasmada en los intentos gráficos por construir una síntesis o macroestructura que relacione los planteos de los diferentes textos (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998).

Los estudiantes con un rendimiento medio plantean prácticas análogas a los que tienen alto rendimiento y además centran su atención en las dificultades derivadas de las formas de lectura aprendidas en el secundario y en las prácticas aprendidas en la universidad –lectura de resúmenes hechos por terceros en lugar de las fuentes textuales-, con lo cual parecerían tener un conocimiento metacognitivo (Irrazabal, 2007) o reflexivo (Lillis, 1999) de dichos aspectos. En este caso y tal como se plantea en la literatura internacional revisada (Collier y Morgan, 2008; Chanock, 2001; Falk Ross, 2002; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007; Scott, 1999; Street, 1999), la experiencia previa parece marcar una diferencia en las posibilidades de participar en la cultura académica. Algunos declaran formas de lectura análogas a las de los estudiantes con calificaciones altas. Sin embargo, también apelan a “textos simplificados” –resúmenes hechos por terceros- que completan con las fuentes primarias y a la selección de ideas sobre lo que sería importante para los docentes teniendo en cuenta los apuntes de las clases teóricas y prácticas y las guías de estudio.

Los alumnos con un bajo rendimiento no establecen diferencias entre sus prácticas de lectura al comenzar y finalizar el año, y sólo valoran negativamente la gran cantidad a leer, el uso de diversas fuentes textuales para un tema y las características discursivas de los textos –textos argumentosos y expositores-, todas cuestiones que como proponen estudios

nacionales (Carlino, 2005; Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010), resultan inherentes a las ciencias sociales. Además, remarcan la búsqueda de información específica centrada en la expectativa de aprobar. Tal y como lo plantean estudios nacionales (Padilla, 2004; Cartolari y Carlino, 2011) esto daría preeminencia a la palabra docente y no a la capacidad de generar una representación reflexiva sobre el sentido de un texto.

Los estudiantes con alto, medio y bajo rendimiento refieren la lectura de un tipo particular de textos no descritos en la literatura revisada: resúmenes hechos por terceros. Estos “textos simplificados” son usados por los estudiantes con rendimiento alto y medio como complemento de las fuentes textuales de las materias para simplificar su lectura y, por los estudiantes con bajo rendimiento, como sustituto de las fuentes textuales de las materias.

Sobre las *dificultades lectoras*, y al igual que lo hallado por Savio (2015), los estudiantes con calificaciones altas indican un pasaje: cuando comenzaron la carrera no percibían dificultades y luego, al avanzar con el cursado notaron cosas que les costaban -la cantidad a leer, las características discursivas del material bibliográfico a leer, los textos incompletos-. Los estudiantes con rendimiento medio también señalan dificultades similares a estos y agregan la de sostener por tiempo prolongado la lectura. Todas estas cuestiones se vinculan con los escollos para construir el sentido de lo que se lee (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). Para los alumnos con bajas calificaciones las dificultades se relacionan con la cantidad a leer, con la base del secundario y con características personales -ser responsable o no-. Como han cambiado de carrera, en las que cursan actualmente, indican no tener dificultades para leer porque los textos son cortos y sencillos y los profesores les indican qué información resulta relevante a la hora de ser evaluados.

En torno a las *prácticas lectoras en clase*, en general, los estudiantes con altas, medias y bajas calificaciones identifican el trabajo en pequeños grupos con base en una consigna que involucra la lectura, la socialización de lo leído y la evaluación docente de lo trabajado o una devolución. Esta forma resulta similar a la descrita en la literatura de especialidad como secuencia IRE (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), en la que el docente pregunta o da una indicación de trabajo, el alumno responde y el docente hace una

devolución que puede consistir en una sanción positiva o negativa de lo enunciado por el alumno. El trabajo en clases prácticas, a partir de preguntas a ser respondidas con base en la lectura, resulta afín a los hallazgos de estudios nacionales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Iglesia y de Micheli, 2009). Asimismo, esta forma de trabajo con base en la lectura resultaría monológico (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006) porque implicaría la primacía del discurso del docente a partir de comunicaciones organizadas por turnos, y “en los extremos” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), ya que los docentes solicitan un trabajo de lectura y solo al final corrigen o evalúan las producciones de los alumnos -siendo que lo que sucede durante las actividades de lectura parece ser responsabilidad sólo de los alumnos-.

Distinta es la situación descrita por los alumnos con calificaciones altas sobre las prácticas de lectura compartida entre el docente y los alumnos, las cuales resultan similares a las descritas por Natale y cols. (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013), ya que se trata de una lectura guiada por el profesor: -mientras el docente va leyendo el texto, realiza cortes para hacer comentarios, establecer relaciones, señalar conceptos y marcar formas lingüísticas usadas por los autores-. También resultaría afín a lo propuesto desde la teoría como prácticas dialógicas (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006) o entrelazadas (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) de lectura porque implicaría relacionar las explicaciones del docente con lo que los estudiantes han comprendido de lo leído. La práctica identificada por los alumnos con altas calificaciones sobre la exposición de un tema pareciera ajustarse también a la secuencia IRE (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984) ya que es el docente el que asigna el tema a exponer, los estudiantes responden a la consigna y el docente realiza una devolución sobre la producción.

Cabe señalar que solo los estudiantes con calificaciones altas y medias describen las diferentes modalidades de trabajo en el aula, con lo cual a lo largo de un año de participación (Rogoff, Jean Lave y Etienne Wenger, 1991) en actividades (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001) de lectura, habrían construido de manera reflexiva o metacognitiva (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999) un conocimiento sobre las distintas maneras

de organización de las prácticas de lectura áulicas que se desarrollan en esta comunidad disciplinar (Baquero, 2001; Rogoff, 1993, 1997).

Sólo los estudiantes con rendimiento alto y medio identifican *orientaciones docentes* en relación con la lectura, que se vinculan con la forma en que se desarrollan las prácticas lectoras en el aula. En primer lugar, prácticas de lectura conjunta afines a las descritas en estudios nacionales (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) –en las que los docentes leen con los estudiantes, los ayudan a identificar ideas centrales, a contextualizar los textos, a identificar el tipo de texto, explican cuestiones puntuales y cómo se relacionan entre sí las ideas planteadas en el texto y se muestran como modelo de lector-. Asimismo, esto resulta afín a lo señalado por estudios nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013;) e internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Falk Ross, 2002; Wells, 2006) como prácticas dialógicas y entrelazadas de lectura.

En segundo lugar, aquella en la que los docentes promueven que los estudiantes busquen conceptos específicos en los textos a fin de aprobar con éxito los exámenes parciales –pudiendo apelar a guías de estudio con preguntas que pueden responderse desde resúmenes realizados por terceros o desde los apuntes de las clases teóricas- Este tipo de ayuda tendería a una práctica monológica de lectura en la que la palabra docente sería la autorizada en última instancia (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006). En este caso, señalan la poca disposición docente para *ayudar* con la lectura y, en relación con las Tutorías Institucionales, perciben que los docentes les otorgarían una función remedial - aprender lo que debió ser enseñado en el secundario- (Carlino, 2005; Natale, 2013; Natale y Moyano, 2006; Natale y Stagnaro, 2013). Esta visión remedial de las prácticas alfabetizadoras se relaciona con intervenciones institucionales a la manera de cursos o materias de apoyo destinadas a suplir carencias. Estos docentes parecían remarcar las dificultades de los estudiantes al leer y focalizarlas en aspectos superficiales, dejando de lado los procesos de construcción de sentido que emergen del entrelazamiento de la lectura que hacen los estudiantes y las orientaciones y expectativas de los docentes (Lea y Street 1998; Scott, 1999).

En estos dos casos vemos cómo estos alumnos pueden, en cierta forma, descubrir qué pretenden los docentes que ellos hagan (Lillis, 1999) y por ello, la lectura parece no resultar una “práctica del misterio” (Lillis, 1999; Chanock, 2001). En este sentido, coincidimos con Barton (2000) en el hecho de que poder pensar acerca de sus propias prácticas de lectura abriría la posibilidad de modificarlas o enriquecerlas.

En todos los casos valoran negativamente el hecho de que los docentes los reprendan por lo que no saben o no han aprendido durante la escolaridad secundaria, lo cual resulta consonante con lo indicado por Chanock (2001), quien halló que los docentes muchas veces no ofrecen ayuda ni orientaciones ya que suponen que los estudiantes universitarios deben comportarse como adultos autónomos e interpretan las solicitudes de ayuda en términos de inmadurez.

Sobre la *clase de ayuda que les gustaría recibir*, al finalizar el año los estudiantes con calificaciones altas expresan cuestiones específicas que les gustaría recibir por parte de los docentes que tienen que ver con generar o gestionar de manera diferente espacios institucionales –realización del Taller de Producción de Textos Científicos de forma paralela a la Integración Universitaria, contar con una materia en la que se enseñen estrategias de estudio y que los docentes lean junto a ellos y ofrezcan guías para la lectura de textos complejos -. Los que tienen rendimiento medio, solicitan ayudas que podrían ser consideradas como remediales (Carlino, 2005), ya que estarían referidas a modificaciones y simplificaciones en el material bibliográfico -menos cantidad a leer y textos expositivos- y no a ayudas con el proceso lector en sí mismo. Resulta significativo el hecho de que los que tienen un bajo rendimiento y abandonaron la carrera, no quieran recibir ayuda por parte de los docentes. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre sus representaciones acerca de los docentes de la carrera y sobre sus posibilidades de formar parte de la comunidad disciplinar de referencia (Chanock, 2001; Postic, 2000).

Sobre *qué es leer*, los estudiantes con calificaciones altas, medias y bajas, reconocen que la lectura va más allá de lo que desde la teoría se presenta como procesamiento grafémico. Además, mientras que los que tienen bajas calificaciones hacen referencia a lo que se ha teorizado como la construcción de la micro y la macroestructura de la base textual -incluyendo el procesamiento de sintagmas, párrafos y el texto en sí-, los que tienen calificaciones medias y altas agregan a esto, la generación de lo que se denomina el

modelo situacional (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). Solo los estudiantes con calificaciones altas plantean la posibilidad de vincular los planteos de diferentes textos entre sí y las explicaciones docentes en torno a lo leído, lo cual daría cuenta de una concepción dialógica o entrelazada de lectura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Fernandez y Carlino, 2010). Asimismo, los estudiantes con calificaciones altas y medias parecen tener un conocimiento reflexivo o metacognitivo (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999) sobre dos prácticas lectoras esperadas (Postic, 2000) por los docentes: búsqueda de información específica y construcción de sentido.

Acercas de la *funcionalidad de la lectura*, los estudiantes con calificaciones altas diferencian fines mediatos y a largo plazo: primeramente, la construcción de conocimientos, lo cual se sitúa en la misma línea de hallazgos nacionales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011) y, en relación con esto, poder rendir y aprobar exámenes parciales y materias para recibirse. Creemos entonces, que relacionarían con las prácticas lectoras la consecución de una identidad (Perrenoud, 1996; Postic, 2000) estudiantil basada en logros académicos y de una identidad profesional. En cambio, los estudiantes con calificaciones medias apelan a una finalidad mediata –leer para rendir materias y aprobarlas-. Por su parte, los que tienen calificaciones bajas, apelan también a fines mediatos y a largo plazo antes mencionados. En todos los casos parece haber un interés en ajustarse a expectativas docentes y personales (Perrenoud, 1996; Postic, 2000), pero sólo los que tienen calificaciones altas refieren el hecho de leer para construir los conocimientos necesarios que permiten la consecución de los fines mediatos y a largo plazo.

Ante este panorama, creemos que tal y como lo señala Chanock (2001), para los alumnos con un bajo rendimiento, la alfabetización puede haberse transformado en una práctica del misterio y, en relación con esto, la conformación de las identidades estudiantiles también. La constante cavilación entre novatos y expertos, entre ser o no parte del grupo, podría haber hecho que estos estudiantes no lleguen a reconocerse como parte de esta comunidad académica. Tal y como plantea Lillis (1999) lo que para los docentes resultaba evidente, para estos alumnos podría haber resultado extraño y arbitrario.

En suma, a lo largo de un año de participación en las prácticas letradas en esta comunidad académica vemos que algunos estudiantes han logrado participar de manera más central (Rogoff, 1997) y otros han quedado relegados a la periferia o excluidos. Quienes han tenido mayores posibilidades de insertarse son aquellos estudiantes que poseen mejores calificaciones y que logran identificar la forma en que se organizan las prácticas lectoras institucionales –sean las dialógicas guiadas por el docente o las monológicas-, las clases de textos que leen, las semejanzas y diferencias entre la lectura académica y la del secundario, las expectativas de los docentes y las ayudas que estos brindan y las cualidades personales que les permiten afrontar los desafíos lectores. Los casos en los que los estudiantes no han logrado participar y apropiarse de la cultura lectora, son aquellos en los que perciben grandes diferencias entre las prácticas de lectura aprendidas en el secundario y las académicas, no logran vislumbrar con claridad que esperan los docentes de ellos, no pueden reconocer las clases de textos que se leen y sus diferencias y sólo conciben formas monológicas de organización de las prácticas lectoras. Creemos que el hecho de que algunos alumnos hayan logrado incluirse se relaciona no solo con sus conocimientos lectores previos a la universidad, sino también con haber podido aprender diferentes formas de lectura –tanto la epistémica como la periférica- y haber podido relacionar este aprendizaje con las expectativas de los docentes y con la utilidad de los mismos.

IV.2) SEGUNDA PARTE

Para dar cuenta del segundo propósito específico de nuestra investigación *-Indagar las particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año-*, en este apartado presentaremos una descripción del material bibliográfico al que acceden los estudiantes del primer año de Psicología, teniendo cuenta en primer lugar, la organización del mismo, en segundo lugar, la inclusión de elementos que permitieran contextualizar el material de lectura y, en tercer lugar, las clases de textos incluidos y el tipo discursivo predominante en los textos. La presentación de los datos correspondientes a los dos primeros aspectos es de tipo cuantitativo y, la referida al último aspecto, es de tipo cuantitativo y cualitativo.

IV.2.1) ¿Cómo se encuentra organizado el material bibliográfico?

En primer lugar, en cuanto a la organización del material bibliográfico, observamos que en todas las asignaturas relevadas (9/9 materias), el mismo se encuentra contenido en cuadernillos que contienen fotocopias del mismo. Sólo en un caso, se detecta la circulación de “cuadernillos no oficiales” o no preparados por la cátedra correspondiente, y que es utilizado por los estudiantes.

En segundo lugar, hallamos que casi todas las materias (8/9 materias) incluyen en los cuadernillos carátulas que indican el nombre de la materia, el año de cursado y la facultad y universidad y, sólo una de ellas (1/9 materias) no hacen. La mayor parte de las materias (6/9 materias) incluyen separadores entre el material bibliográfico de las diferentes unidades temáticas y, las menos (3/9 materias), no lo hacen. Estos separadores adoptan dos formas: por un lado, como sumarios bibliográficos de cada unidad temática del programa, con el título de la unidad y su numeración (2/9 materias); y por el otro, como indicadores con el título y numeración de la unidad solamente (4/9 materias).

En tercer lugar, en general (6/9 materias), los cuadernillos contienen el programa de las materias. Sin embargo, en aquellos casos en que el programa no se encuentra en el cuadernillo (3/9 materias), el mismo se está a disposición de los alumnos. La organización de los programas, en general (6/9 materias) posee los contenidos temáticos y la bibliografía correspondiente en el mismo apartado. Pero, en algunos casos (3/9 materias), los contenidos temáticos y la bibliografía correspondiente se encuentran en apartados

diferentes. En pocos casos (2/9 materias), los programas de las asignaturas van acompañados de guías de trabajo sobre el material bibliográfico, y de un anexo con fechas y temáticas de las clases teóricas y fechas tentativas de los exámenes parciales (3/9 materias).

En cuarto lugar, otro aspecto que tuvimos en cuenta fue si los textos que componen el material bibliográfico de todas las materias, se encontraban completos o incompletos. Un gran del material bibliográfico se está completo (83,4%) y un porcentaje no despreciable (16,6%) está incompleto o truncado.

IV.2. 2) ¿Con qué elementos cuentan los estudiantes para contextualizar lo que leen?

Como se muestra en la Tabla 1, analizamos si el material bibliográfico de todas las materias tenía elementos que ayudaran al lector a contextualizarlo. En general, la tapa, contratapa, solapas, página con datos de edición, índice, bibliografía se encuentran ausentes.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para los elementos que ayudan a contextualizar los textos en el material bibliográfico en general.

Elementos para contextualizar lo que se lee	Categorías	F	P
Tapa del libro o revista	Presente	98	30,6
	Ausente	162	50,6
	No corresponde	60	18,8
	Total	320	100,0
Contratapa del libro o revista	Presente	16	5,0
	Ausente	243	75,9
	No corresponde	61	19,1
	Total	320	100,0
Solapas del libro o revista	Ausente	170	53,1
	No corresponde	150	46,9
	Total	320	100,0
Página con datos de edición	Presente	54	16,9
	Ausente	205	64,1
	No corresponde	61	19,1
	Total	320	100,0
Bibliografía	Presente	98	30,6
	Ausente	197	61,6
	No corresponde	25	7,8
	Total	320	100,0

Índice del libro o revista	Presente	18	5,6
	Ausente	244	76,3
	No corresponde	58	18,1
	Total	320	100,0

Fuente: elaboración propia.

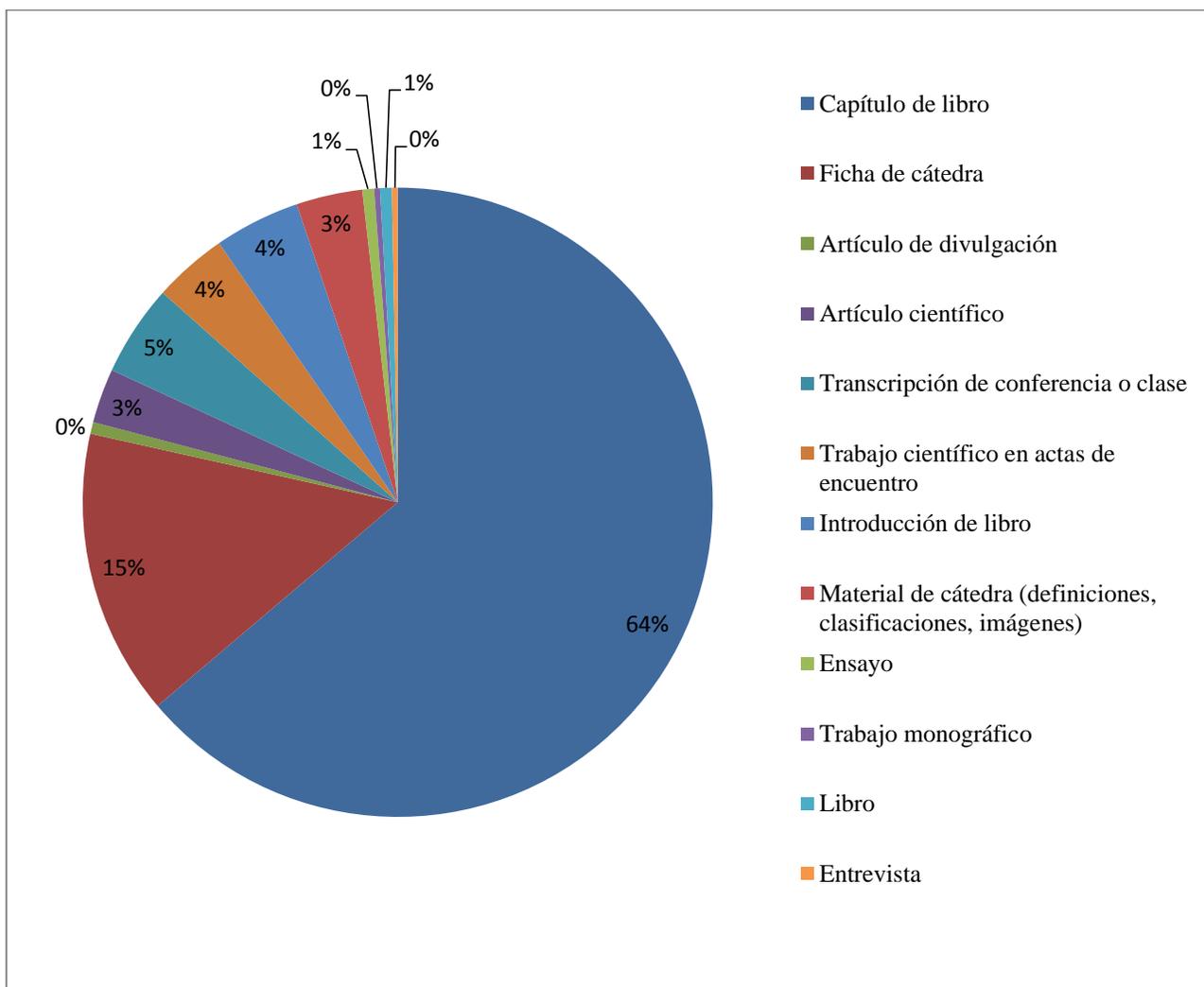
También consideramos si las referencias del texto están completas o no. A este respecto, hallamos que el 57,5% de los textos tiene las referencias incompletas, el 31,3%, las tiene completas y el 11,3%, no tiene referencias. En este último caso suelen omitirse datos esenciales como el año de publicación, el título de la obra, el lugar de edición y la editorial, el título del capítulo y las páginas seleccionadas.

IV.2. 3) ¿Qué clases de textos leen los alumnos?

Tal como se muestra en el Gráfico 1, abordamos el tipo de textos académicos incluidos por materia. Como se ve en esta tabla, predominan los textos académicos derivados de textos científicos (Carlino, 2005), y entre éstos, los capítulos de libros y las fichas de cátedra. En este sentido, apreciamos que los alumnos leen, en mayor medida, capítulos de libros (64,9%); en menor cantidad, fichas de cátedra (14,7%), materiales de cátedra -como definiciones, imágenes y clasificaciones- (11%), introducciones de libros (13%), transcripciones de clases o conferencias (15%) ; y casi nada, trabajos monográficos (0,3%), ensayos (0,7%) y artículos de divulgación (0,7%).

Gráfico 1

Porcentajes para la clase de textos en el corpus general



Fuente: elaboración propia.

Además, buscamos analizar las clases de textos utilizados en las diferentes materias, lo cual puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las clases de textos por materia

Materia	Clase de texto	F	P
Introducción a la Psicología	Capítulo de libro	35	85,4
	Ficha de cátedra	1	2,4
	Transcripción de conferencia o clase	4	9,8
	Introducción de libro	1	2,4
	Total	41	100,0
Psicofisiología	Capítulo de libro	24	63,2
	Ficha de cátedra	5	13,2
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	9	23,7
	Total	38	100,0
Psicología del Curso Vital I	Capítulo de libro	37	38,5
	Ficha de cátedra	34	35,4
	Artículo de divulgación	1	1,0
	Artículo científico	3	3,1
	Transcripción de conferencia o clase	11	11,5
	Trabajo científico en actas de encuentro	6	6,3
	Introducción de libro	4	4,2
Total	96	100,0	
Problemas Sociológicos en Psicología	Capítulo de libro	24	80,0
	Introducción de libro	5	16,7
	Ensayo	1	3,3
	Total	30	100,0
Temas de Antropología Cultural en Psicología	Capítulo de libro	35	92,1
	Artículo científico	1	2,6
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	2,6
	Introducción de libro	1	2,6
	Total	38	100,0
Historia de la Psicología	Capítulo de libro	12	50,0
	Ficha de cátedra	2	8,3
	Artículo científico	3	12,5
	Trabajo científico en actas de encuentro	3	12,5
	Introducción de libro	1	4,2
	Libro	2	8,3
	Entrevista	1	4,2
Total	24	100,0	
Temas de Filosofía y Lógica para Psicología	Capítulo de libro	22	81,5
	Ficha de cátedra	2	7,4
	Artículo científico	1	3,7
	Introducción de libro	2	7,4
	Total	27	100,0
Seminario de Producción de Textos Científicos	Capítulo de libro	8	66,7
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	8,3
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	2	16,7
	Trabajo monográfico	1	8,3

	Total	12	100,0
Integración Universitaria	Capítulo de libro	7	50,0
	Ficha de cátedra	3	21,4
	Artículo de divulgación	1	7,1
	Artículo científico	1	7,1
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	7,1
	Ensayo	1	7,1
	Total	14	100,0

Fuente: elaboración propia.

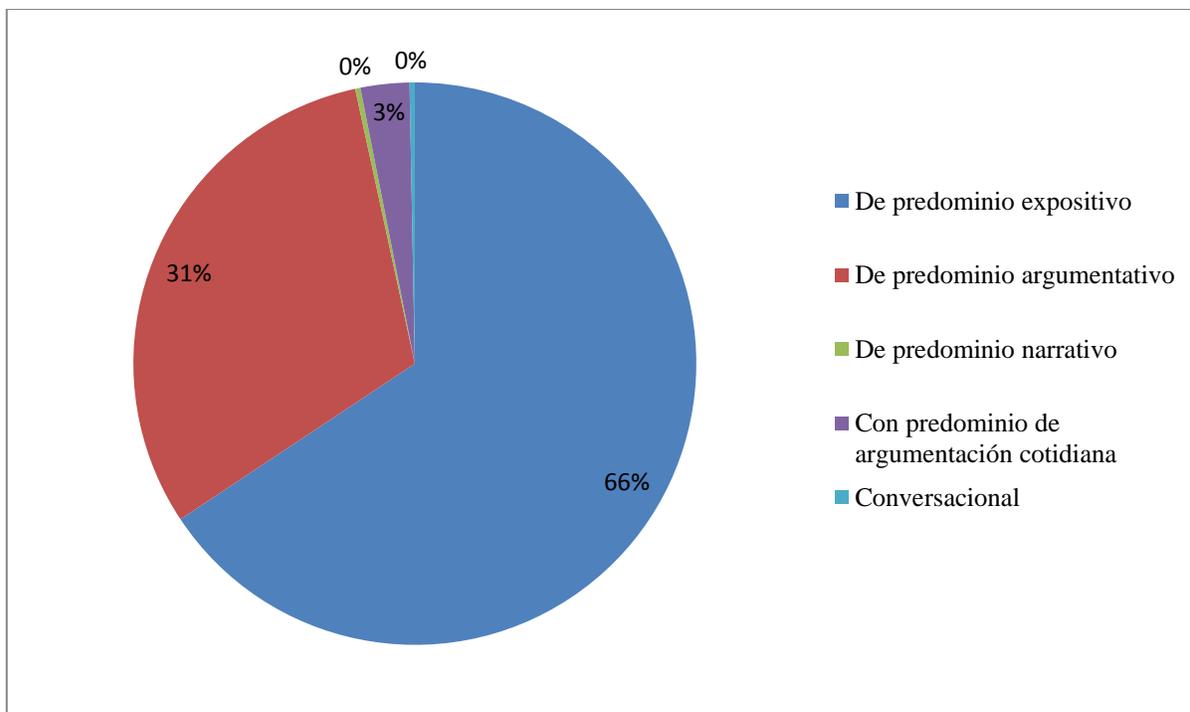
En general, en los cuadernillos de todas las materias predominan los textos académicos derivados de textos científicos (Carlino, 2005) -como los capítulos de libros y las fichas de cátedra- por sobre otras clases de textos.

IV.2. 4) ¿Qué tipo discursivo predomina en los textos que leen los estudiantes?

En el Gráfico 2 puede observarse que en el material bibliográfico en general priman los textos de predominio expositivo.

Gráfico 2

Porcentajes para el tipo discursivo en el corpus en general



Fuente: elaboración propia.

Analizamos también el tipo discursivo predominante en el material bibliográfico por materias, lo cual se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos para el tipo discursivo por materia

Materia	Tipo discursivo	F	P
Introducción a la Psicología	De predominio expositivo	20	48,8
	De predominio argumentativo	21	51,2
	Total	41	100,0
Psicofisiología	De predominio expositivo	38	100,0
Psicología del Curso Vital I	De predominio expositivo	57	59,4
	De predominio argumentativo	39	40,6
	Total	96	100,0
Problemas Sociológicos en Psicología	De predominio expositivo	22	73,3
	De predominio argumentativo	8	26,7
	Total	30	100,0
Temas de Antropología Cultural en Psicología	De predominio expositivo	15	39,5
	De predominio argumentativo	13	34,2
	De predominio narrativo	1	2,6
	Con predominio de argumentación cotidiana	9	23,7
	Total	38	100,0
Historia de la Psicología	De predominio expositivo	17	70,8
	De predominio argumentativo	7	29,2
	Total	24	100,0
Temas de Filosofía y Lógica para Psicología	De predominio expositivo	17	63,0
	De predominio argumentativo	9	33,3
	Dialogal	1	3,7
	Total	27	100,0
Seminario de Producción de Textos Científicos	De predominio expositivo	11	91,7
	De predominio argumentativo	1	8,3
	Total	12	100,0
Integración Universitaria	De predominio expositivo	13	92,9
	De predominio argumentativo	1	7,1
	Total	14	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en casi todas las materias priman los textos predominantemente expositivos sobre los textos predominantemente argumentativos (Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011), excepto en *Introducción a la Psicología* en la cual priman los textos de predominio argumentativo y en *Temas de Antropología Cultural* y en *Psicología del Curso Vital I*, en las cuales la cantidad de textos de ambos tipos

discursivos resulta casi equivalente. Cabe señalar también que en una materia – *Psicofisiología*– los estudiantes leen exclusivamente textos de predominio expositivo y que en otras materias se leen textos narrativos, dialogales y con predominio de argumentación cotidiana (Kauffman y Rodriguez, 1993). Además, en el *Seminario de producción de textos científicos* se trabaja sólo con un texto de predominio argumentativo, siendo que, en general, los textos científicos se caracterizan por ser predominantemente argumentativos.

Teniendo en cuenta el análisis cuantitativo del material bibliográfico expuesto en este sub-apartado, el predominio discursivo de los textos en las diferentes asignaturas, y la propuesta metodológica de este estudio, hemos analizado cualitativamente el tipo discursivo predominante en los textos, lo cual se presenta en los párrafos que siguen.

Un texto académico predominantemente expositivo (Padilla, Douglas y Lopez, 2007), propio del campo de la Psicología, es un capítulo de libro de Manuel De Vega (1984)¹¹ *Introducción a la Psicología Cognitiva*, en el cual se desarrollan conceptos relevantes inherentes a la Psicología Cognitiva en tanto disciplina. Se trata de un texto académico derivado de textos científicos; se encuentra completo y, si bien no viene acompañado de copia de elementos que ayuden a contextualarlo, posee referencias completas. Este texto, desde la perspectiva del propio autor, constituye un material o manual introductorio para aquellos que deseen conocer de qué se trata la Psicología Cognitiva. En este sentido, el capítulo seleccionado como material bibliográfico para los alumnos de primer año de la carrera de Psicología es, como ya se indicó, una introducción en la que se explicitan algunos conceptos capitales de la Psicología del Conocimiento, se contextúan históricamente estos desarrollos, se marcan puntos de unión y de divergencia con otras disciplinas y teorías.

Además, mientras el autor desarrolla estas cuestiones, en algunos casos, va indicando en qué capítulos del libro se amplía lo que expone. Otra característica a señalar es que al finalizar el capítulo, el autor ofrece un panorama del texto en el que explicita algunos conceptos que ya venía utilizando a lo largo del capítulo, como los de ´estructuras´, ´procesos´ y ´representaciones´, y la organización del manual para facilitar el uso del mismo.

¹¹ El citado texto se lee en la asignatura Introducción a la Psicología, que es anual y de carácter obligatorio.

En este texto, los paratextos o imágenes incluidos complementan y amplían las explicaciones de algunos procesos experimentales, como los estadios de la simulación graficados en un diagrama de flujo. Otro aspecto a tener en cuenta es el referido a cómo el autor resalta nombres propios a fin de llamar la atención del lector que se introduce en este campo disciplinar. Para ello, los nombres propios de autores se encuentran en letras mayúsculas de molde o imprenta, y las referencias a terminología disciplinar relevante (‘paradigma cognitivo’, ‘hardware’, ‘software’, ‘modelos’, ‘representación’) en itálicas.

En lo referido a las estrategias discursivas, el autor emplea formas de impersonalidad, como el ‘se’ impersonal: *Se creía que de este modo se podían aislar mejor las leyes de la memoria, pues la experiencia previa quedaba controlada* (De Vega, 1984: 51). En algunos casos utiliza el nosotros de autor como una forma de invitar al lector a involucrarse en lo que desarrolla: *Vamos a describir dos tipos de paradigmas experimentales utilizados con profusión por la psicología cognitiva: los estudios cronométricos y los paradigmas de aprendizaje verbal* (De Vega, 1984: 45). Se encuentran escasas referencias de modalización. Predomina el uso de tiempos verbales del indicativo: *Algunos psicólogos consideran que la transición del conductismo al cognitivismo se puede interpretar en el marco de la concepción kuhniana* (De Vega, 1984: 26). Además, incluye marcadores para organizar y enumerar información: *Los paradigmas básicos de aprendizaje verbal pueden describirse según tres criterios: a) según la estructura del material de aprendizaje; b) según el contenido; y c) según el procedimiento de la prueba de memoria* (De Vega, 1984: 50).

Usa citas de autoridad para ratificar o sustentar lo que expone, como la de Kosslyn (1978) (citado en De Vega, 1984: 24), sobre una de las características del sistema cognitivo que viene desarrollando De Vega, la interactividad, y las complicaciones que ésta genera para el investigador que desea estudiar aspectos de la arquitectura cognitiva:

El psicólogo cognitivo a menudo tratará de estudiar algún aspecto particular de la cognición, tal como la naturaleza de las representaciones internas. Desgraciadamente cada aspecto está engranado en un sistema total de mecanismo. Para examinar cualquier componente, necesariamente incluiremos la codificación, la representación, la computación y los procesos de respuesta, todos los cuales se reflejan en nuestros datos....

Los ejemplos incluidos, en general, resultan explicativos y amplían información acerca de diversas cuestiones, como el sesgo derivado de la analogía mente-ordenador en las investigaciones: *Se ha dedicado un esfuerzo excesivo en los años 60 al estudio de las*

estructuras de la memoria y de la atención, mimetizando las características del hardware de los ordenadores (De Vega, 1984: 33).

A nivel pragmático, este texto posee referencias completas que pueden ayudar al lector a contextualizarlo y su intención expositiva es presentada por el autor y puede apreciarse al leerlo, lo cual resulta concordante con lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007) y por Arnoux, di Stefano y Pereira (2002). A nivel global, es un texto predominantemente descriptivo (Padilla, Douglas y Lopez, 2007) y, a nivel local, emplea las estrategias discursivas propias de la exposición.

Como ya fuera indicado, la selección bibliográfica incluye también textos de predominio argumentativo (Padilla, Douglas y Lopez, 2011) como el de Alfred Schutz (1974)¹² *El forastero. Ensayo de psicología social*. Se trata de un texto académico que se encuentra completo así como sus referencias, pero no se encuentra acompañado de otros elementos que faciliten contextualizarlo.

En relación con las categorías estructurales, pueden reconocerse las categorías estructurales argumentativas y un modo de organización justificativa (Padilla, Douglas y Lopez, 2011). La tesis de la que parte, consiste en que aquel que desea integrarse en un grupo social debe aprender a interpretar el esquema cultural del nuevo grupo y la conclusión a la que arriba confirma dicha tesis. El autor plantea premisas como: *El sistema de conocimiento... adquiere para los miembros del endogrupo la apariencia de una coherencia, claridad y congruencia suficientes como para ofrecer a cualquiera una probabilidad razonable de comprender y de ser comprendido* (Schutz, 1974: 98). Estas premisas se ven sustentadas por dos clases de argumentos. Por una parte, argumentos mediante analogías: *Este pensar habitual...corresponde a la idea de Max Scheler de la concepción relativamente natural del mundo...* (Schutz, 1974: 99). Por la otra, argumentos causales:

El pensar habitual puede ser mantenido mientras confirmen su validez ciertos supuestos básicos: 1) que la vida...seguirá siendo la misma que hasta ahora...; 2) que podemos confiar en el conocimiento recibido de nuestros padres, maestros...; 3) que en el curso ordinario de las cosas...basta saber algo de su tipo o estilo general; 4) que ni los sistemas de recetas...ni los supuestos básicos..., son asunto privado nuestro, sino que son aceptados y aplicados por nuestros semejantes (Schutz, 1974: 99).

¹² El citado texto se lee en Problemas Sociológicos en Psicología, materia cuatrimestral de carácter obligatorio.

Finalmente, son menos los casos en los que el autor apela a argumentos mediante ejemplos.

Las estrategias discursivas se caracterizan por la presencia de modalidades de enunciación asertivas:

Todo miembro nacido o educado dentro del grupo acepta el esquema estandarizado, ya elaborado de la pauta cultural recibida de sus antepasados, maestros y autoridades, como guía indiscutida e indiscutible en todas las situaciones que se dan normalmente dentro del mundo social (Schutz, 1974: 98).

También, por modalidades de enunciado lógicas como *Lamentablemente la dudosa lealtad del forastero suele ser algo más que un prejuicio por parte del grupo abordado* (Schutz, 1974: 106), y valorativas, por ejemplo, *Como conveniente punto de partida investigaremos como se presenta la pauta cultural de la vida del grupo ante el sentido común de un hombre que vive su vida cotidiana dentro del grupo, entre sus semejantes* (Schutz, 1974: 96). Asimismo, se aprecian enunciados polifónicos adversativos como las negaciones polémicas - *No queremos hacer excesivo hincapié en esta imagen, que ha tenido como propósito principal poner en claro que el conocimiento del hombre que actúa y piensa dentro del mundo de su vida cotidiana no es homogéneo...* - (Schutz, 1974: 97), y las estructuras adversativas:

La actitud crítica del forastero no basta para explicar su objetividad...Pero esta actitud se origina menos en su propensión a juzgar al nuevo grupo según las normas que trae de su grupo de origen...Sin embargo, la razón más profunda de su objetividad reside en su propia amarga experiencia de los límites del pensar habitual (Schutz, 1974: 106).

El autor apela asimismo al uso de la primera persona del plural o nosotros de autor, como una forma de acercarse al lector e involucrarlo, especialmente cuando propone argumentos a favor o en contra de su tesis.

El texto argumentativo, posee las categorías estructurales (tesis y conclusión, premisas y argumentos –mediante ejemplos, analogías, de autoridad, causales-) propuestas por Padilla, Douglas y López (2011), y las estrategias discursivas empleadas a nivel local son propias de la argumentación académica. Asimismo, a nivel pragmático, y por la forma en que se han organizado las categorías estructurales, parece tener una estructura predominantemente justificativa (Padilla, Douglas y Lopez, 2011). Un aspecto a considerar es que en el citado ensayo se aborda una problemática contrastando diferentes fuentes en función de ejes temáticos e intentando convencer al lector con diversos argumentos. Esto

resultante concordante con lo indicado por Arnoux (2002) y por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) en relación con las funciones de la argumentación.

Las características textuales según el tipo discursivo predominante deberían ser tenidas en cuenta por los docentes tanto al seleccionar el material bibliográfico y al plantearse el trabajo en las aulas universitarias en el marco de cada asignatura. En este sentido, creemos que los niveles de análisis propuestos por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) constituyen una herramienta didáctica interesante ya que permiten abordar los textos considerando los aspectos pragmáticos o contextuales, las diferentes formas de organización discursiva a nivel global y las marcas características del tipo discursivo a nivel local. Aunque un análisis detallado como el antes presentado excedería tal vez las posibilidades de trabajo en contextos áulicos, creemos que el reconocimiento de estos aspectos por parte de los estudiantes, así como de la clase textual, viabilizaría la construcción de la coherencia textual por lo que su enseñanza no debiera pasarse por alto.

IV.2.5) Síntesis y Discusiones

Como ya lo hemos indicado en la primera parte de nuestro marco teórico, desde los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica* se propone la existencia de diversos aspectos relacionados entre sí que hacen a la alfabetización académica, entre ellos, las características que poseen los textos disciplinares (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003; Carlino, 2003b; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Marin, 2006), los conocimientos acerca del código escrito y los géneros discursivos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Cassany, 2005). Es por ello que aquí nos centramos en el objetivo de nuestra investigación que versa sobre la *indagación de las particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la UNT*.

Al respecto, podemos decir, en primer lugar, que la organización del material bibliográfico se basa en cuadernillos con fotocopias que incluyen carátulas y separadores temáticos que pueden facilitar a los alumnos identificar el material de lectura. En segundo lugar, que muchas veces el material fotocopiado se encuentra incompleto y suele no incluir fotocopia de la tapa, la contratapa, la página con datos de edición, el índice de la obra que

permita conocer el contenido global, y las referencias bibliográficas suelen aparecer de forma inconclusa. Entonces, en la misma dirección que hallazgos nacionales (Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015) podemos apreciar que, en las distintas asignaturas, los alumnos no acceden a las obras originales y trabajan con fotocopias contenidas en cuadernillos con escasos elementos que permitan contextualizarlas.

Estas características del material de lectura que los docentes proveen a los estudiantes -en cuanto a la falta de elementos para contextualizar lo que se lee y a la incompletud del material-, resulta similar a lo descrito por Giudice, Godoy y Moyano (2016) como “engargolado de la mataria” y, además, parece constituirse en una práctica institucionalizada y generalizada en varios espacios de cátedra del primer año de esta comunidad disciplinar en particular. Cabría indagar entonces cómo puede llegar a incidir esto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura de los recién llegados a la comunidad de referencia. Además, en el caso del material bibliográfico incompleto, nos preguntamos cómo puede llegar a incidir en las posibilidades de construir la coherencia textual de los nóveles lectores de textos académicos.

En tercer lugar, nuestros hallazgos nos permiten apreciar la diversidad de clases textuales (Brinker, 1988), de tipos discursivos (Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) o funciones textuales (Brinker, 1988) y de formas de presentación y de organización del material bibliográfico seleccionado en estas materias de primer año. Siguiendo los aportes de Carlino (2005) y Parodi y cols. (Parodi, 2008; Bolívar y Parodi, 2015; Parodi, 2015; Parodi, 2008; Jarpa, 2015), podemos decir que, en general, en los cuadernillos de las diferentes asignaturas predominan los textos académicos derivados de textos científicos o textos generados en el ámbito universitario -como los capítulos de libros y las fichas de cátedra, que suma un gran número los textos de patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ej. manuales, guías didácticas), que los textos importados del campo científico escasean al igual que las prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ej. textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ej. reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Carlino, 2005; Parodi, 2008; Bolívar y Parodi, 2015; Parodi, 2015; Parodi, 2008; Jarpa, 2015).

Aunque en el estudio citado de Bigi, Chacón y García (2013) se han indagado a docentes y estudiantes de forma directa para conocer qué se lee en la universidad, consideramos que sus aportes resultan importantes en esta discusión porque, en consonancia con estas autoras, en nuestro corpus priman los capítulos de libros. Sin embargo, a diferencia de lo hallado por estas autoras, las páginas web en nuestra investigación no constituyen parte significativa del material bibliográfico de las materias.

Con base en las categorías analíticas de Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011), encontramos que en la mayor parte de las materias -Integración Universitaria, Psicofisiología, Psicología del Curso Vital I, Problemas Sociológicos en Psicología y Temas de Antropología Cultural en Psicología- priman los textos de predominio expositivo, y sólo en una -Introducción a la Psicología- abundan los de predominio argumentativo. Siguiendo a Padilla y cols. (2011), también apreciamos la presencia de textos en los que predomina la argumentación cotidiana en una materia -Temas de Antropología Cultural en Psicología-. Teniendo en cuenta los planteos de Kaufman y Rodríguez (1993) encontramos la presencia de textos conversacionales en la materia Temas de Filosofía y Lógica para Psicología.

Al igual que el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo muestra que el texto académico expositivo, no está acompañado de copia de elementos que ayuden a contextualizarlo pero tiene las referencias completas. Cuenta con paratextos o imágenes que se complementan y amplían las explicaciones; los nombres propios están resaltados a fin de llamar la atención del lector que se introduce en este campo disciplinar, hay marcadores para organizar y enumerar información, las citas de autoridad se usan para ratificar o sustentar lo expuesto y los ejemplos incluidos resultan explicativos y amplían información. Así, a nivel pragmático, este texto posee referencias completas que pueden ayudar al lector a contextualizarlo y su intención expositiva es presentada por el autor y puede apreciarse al leerlo, lo cual resulta concordante con lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007) y por Arnoux, di Stefano y Pereira (2002). A nivel global, es un texto predominantemente descriptivo (Padilla, Douglas y Lopez, 2007) y, a nivel local, emplea las estrategias discursivas propias de la exposición.

En cuanto al texto académico argumentativo, está completo y con las referencias correspondientes, pero desprovisto de otros elementos que faciliten contextualizarlo. Son

identificables las categorías estructurales argumentativas y la organización justificativa (Padilla, Douglas y Lopez, 2011). En general, apela a argumentos mediante analogías y, en menor medida, a argumentos mediante ejemplos; priman las modalidades de enunciación asertivas y lógicas y los enunciados polifónicos adversativos; se usan la primera persona del plural o nosotros de autor, como una forma de acercarse al lector e involucrarlo. En suma, tienen las categorías estructurales (tesis y conclusión, premisas y argumentos – mediante ejemplos, analogías, de autoridad, causales-) propuest

as por Padilla, Douglas y López (2011), y las estrategias discursivas empleadas a nivel local son propias de la argumentación académica; y a nivel pragmático, parece tener una estructura predominantemente justificativa (Padilla, Douglas y Lopez, 2011).

Si consideramos lo antes expuesto sobre el predominio discursivo a la luz de los aportes de Brinker (1988), podemos decir que los estudiantes leen mayoritariamente ciertas clases textuales –capítulos de libros y documentos de cátedra- y que en los mismos pueden identificarse ciertos criterios contextuales –como el ámbito académico en el que circulan y el canal de circulación o cuadernillo- y criterios estructurales –como el hecho de que sean de predominio argumentativo o expositivo-. En relación con esto nos preguntamos qué construcción de la función de los textos académicos harán los estudiantes si, por un lado, lo que leen muchas veces no presenta elementos para contextualarlo y, por el otro, el material de lectura se encuentra muchas veces incompleto –con lo cual la comprensión y el aprendizaje de la función, las situaciones, los procedimientos, las estructuras o arquitecturas y los modelos prototípicos de formulación se transforma en un desafío para los nóveles lectores -. Si tenemos en cuenta las características antes mencionadas de nuestro corpus, podríamos pensar que los estudiantes estarían aprehendiendo y naturalizando una forma de concebir las clases y funciones textuales marcadas por la escasa contextualización y muchas veces por una “estructuración inconclusa” (Brinker, 1988).

La heterogeneidad de las características del material de lectura nos permite vislumbrar dos cuestiones: por un lado, el hecho de que los estudiantes pueden llegar a tener dificultades para reconocer las características estructurales de los textos y así identificarlos como textos que pertenecen a tal o cual género académico y, por el otro, parece no haber un consenso claro sobre qué es lo relevante a enseñar y aprender sobre los géneros académicos a nivel de la comunidad y qué función cumplen los textos en este

contexto cultural específico (Halliday, 1978 y 1975; Martin, 1984, 1999 y 2014; Eggins y Martin, 1997, 2003; Martin y Rose, 2008; Taboada, 2012).

Si desde Bazerman (1997) y Ciapuscio (2012) tenemos en cuenta que los géneros son marcos para la acción social y forman los pensamientos y las interacciones, nos preguntamos qué consecuencias tendrá la presentación de los géneros académicos que se hace a partir de este material bibliográfico. En este sentido, retomando a Ciapuscio (2012), nos interrogamos también: ¿son estos textos buenos representantes del género? ¿resultan recursos comunicativos eficaces y efectivos? A la luz de nuestros hallazgos creemos que en algunos casos sí y en otros no: en aquellas situaciones en las que los textos se encuentran completos y con sus respectivas referencias, sí y, en los que los textos están incompletos y sin elementos para contextualizarlos, no.

No podemos pasar por alto que la construcción de los géneros académicos que hagan los estudiantes será el lugar de familiaridad al que regresen para poder explorar y comunicarse en el medio académico. Por otra parte, aunque los estudiantes ya poseen otros conocimientos sobre géneros a los que pueden apelar –desarrollados durante la escolaridad secundaria- para explorar lo no familiar del ámbito académico, es necesario que puedan incorporar nuevas formas genéricas que contribuyen a su formación identitaria como miembros de la comunidad disciplinar psicológica (Bazerman, 1997).

En suma, nuestros hallazgos permiten vislumbrar dos cuestiones vinculadas entre sí. En primer lugar y de manera más explícita, la presencia de material bibliográfico compuesto mayoritariamente de textos académicos derivados de textos científicos que exponen y que argumentan, y que en muchas ocasiones poseen escasos elementos que ayuden a contextualizarlos y/o están incompletos. En segundo lugar y de manera no tan explícita, qué clase de construcción genérica o de clase textual harán los estudiantes ante la heterogeneidad del material bibliográfico y cómo ésta incidirá en su incorporación a la comunidad disciplinar de referencia.

IV) TERCERA PARTE

¿QUÉ HACEN LOS ESTUDIANTES INGRESANTES Y LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON LA LECTURA EN LAS CLASES PRÁCTICAS?

Esta parte del capítulo se divide en dos: en primer lugar, se presentan los resultados sobre la funcionalidad de las prácticas lectoras áulicas en la primera parte del año; en segundo lugar, los resultados referidos al segundo cuatrimestre del año . La organización de esta parte responde a la estrategia metodológica pre-post planteada para el presente estudio que permite comparar la organización de las prácticas letradas a lo largo de un año a fin de estimar si hubo modificaciones en las mismas y de qué tipo.

IV. 3.1) TERCERA PARTE. SECCIÓN A

¿QUÉ HACEN LOS ESTUDIANTES INGRESANTES Y LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON LA LECTURA EN LAS CLASES PRÁCTICAS?

Tomando nuestro cuarto objetivo específico *-Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si sólo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva-* en este apartado nos centramos en las prácticas lectoras en contextos áulicos teniendo en cuenta lo que dicen y hacen los docentes y los estudiantes ingresantes. Hallamos dos formas de organización de las prácticas de lectura en las comisiones de trabajos prácticos: una predominantemente monológica y otra predominantemente dialógica. Así, organizamos este apartado, presentando fragmentos de las interacciones en el aula en cuatro materias y analizando los mismos teniendo en cuenta las unidades y dimensiones de análisis de las interacciones áulicas (Sanchez Miguel y cols., 2008), para posteriormente discutir esto con los aportes de la psicología y de la literatura revisada en torno a la monoloidad y dialogicidad de las prácticas lectoras en el aula.

IV. 3. 1.1) Prácticas predominantemente monológicas de trabajo con la lectura en clases prácticas

En M1 (*Introducción a la Psicología*), la docente introduce el tema e indica qué cuestiones se han desarrollado en la clase teórica y en qué cuestiones se centrará la clase práctica. Luego da la consigna de la actividad a realizar.

D: Bueno, hoy vamos con el bendito tema de Gestalt. Pero antes les voy a pasar la hoja para que firmen la asistencia. Recuerden que en la clase teórica vieron conmigo algunos conceptos centrales sobre la Gestalt. Cómo se funda en críticas al asociacionismo de Wundt, a la noción de reflejo del conductismo, al positivismo y al empirismo. Cómo se basa en la noción de totalidad de Von Erenfhels. Vimos también los postulados básicos de la Gestalt: el todo domina las partes y el todo no es fusión, ni suma, ni agregado de partes. Y también vimos conceptos básicos que nos permiten comprender estos postulados: organización, totalidad, isomorfismo. Además, agregamos a estos conceptos básicos el de campo, que puede ser homogéneo o heterogéneo. Y hemos visto muy someramente una serie de leyes que permiten dar cuenta desde esta teoría como percibimos lo que percibimos o cómo se organiza la percepción o la senso-percepción. Entonces hoy...chicos, vamos a centrarnos a trabajar en estas leyes. Así que armen grupos, ¡vamos! ¡rápido, rápido, rápido! Voy a darle a cada grupo, voy a darle a cada uno, una ley para que trabajen y busquen ejemplos.

Mientras los alumnos trabajan en grupo, la docente se acerca y solamente observa lo que hacen sin intervenir -como si constatará que estén trabajando en la consignada dada-. Apreciamos que los estudiantes intentan responder a la consigna utilizando los textos que se encuentran en el cuadernillo –capítulos de libros-, un capítulo del libro o cuaderno de la cátedra –que no forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia y, por lo tanto, no ha sido incluido en el cuadernillo- y, en algunos casos, los apuntes de la clase teórica.

Pasados 25 (veinticinco) minutos de trabajo en pequeños grupos, la docente interviene intentando relacionar los temas dados en la clase teórica con el tema de la clase práctica y con la actividad planteada:

D: Bueno, me parece que ha sido suficiente tiempo para trabajar ya. En el teórico hemos hablado de la noción de campo, de ámbito geográfico, y de otros conceptos centrales de la teoría de la Gestalt y hoy vamos a ver lo que en la temática, lo que en este tema de la teoría de la Gestalt, es la senso percepción ¿qué es la sensopercepción?

Los estudiantes no responden y la docente señala:

D: Epa! ¿Qué es la sensación? [silencio] ¡¿Qué es la sensación?! [silencio]¿Les voy a bajar la nota no?
A [todos]: [se ríen]

Ante la respuesta de los estudiantes la docente opta por preguntar desglosando el concepto “senso-percepción”, en sensación y en percepción:

D: A ver ¿qué es la sensación?

A1: Y lo que se siente

D: Lo que se siente, ¿y por dónde entra lo que se siente?

A1: Por los sentidos

D: ¿Y la percepción? ¿Qué es?

A2: Es como la interpretación que está dando de lo que se siente.

D: Muy bien, muy bien...Resulta ser que desde esta teoría se ha intentado explicar la sensopercepción según una serie de leyes, eso ya lo vimos en el teórico.

Vemos que de aquí en más se establece una secuencia en la que la docente pregunta y los alumnos responden a lo requerido, y luego la docente evalúa las respuestas sintetizando las ideas expresadas por los estudiantes y marcando lo más relevante. Esto resulta similar a lo planteado desde la teoría como patrón IRF, ya que el conocimiento resulta de una sucesión de intentos, es decir, de la sucesión de preguntas docentes, respuestas de los estudiantes y feedback docente. La síntesis final que hace la docente implica que, aunque una idea se exponga de diferentes formas, finalmente se encuentra un modo canónico afín a la palabra autorizada del docente o de un autor (Cazden y Beck, 2003). Pueden identificarse también, feedbacks evaluativos positivos –“Muy bien, muy bien, muy bien...-. Aquí, las preguntas que hace la docente son preguntas cerradas, por lo cual, las alternativas de respuestas son reducidas (Cazden y Beck, 2003).

Asimismo, la relación temporal entre la pregunta del docente y las declaraciones o risas de los estudiantes resulta algo prolongada. El intervalo o tiempo de espera del feedback docente también se prolonga (Rowe, 1986), con lo cual estaría dándoles tiempo para que puedan responder.

Entonces, la docente intenta comenzar a trabajar las leyes de la senso-percepción y solicita al grupo al cual había asignado la primera ley su participación, tratando de que la voz tenga más protagonismo:

D: Bueno, veamos la ley de figura y fondo, ¿quiénes tienen figura y fondo?

A: Aquí

D: Ahí, muy bien. Veamos qué es la figura y qué es el fondo. ¡Vamos, vamos, vamos! Que no me van a ver hasta el mes de agosto.

A [todos]: [se ríen]

A3: Hemos visto que...

D: Fuerte, fuerte para que todos te escuchen

A: La figura está en el primer plano, concentra la atención y tiene contornos definidos y...ehhh...el fondo está detrás de la figura y es algo indiferenciado y con menos detalles, y el fondo es el armazón donde se encuentra la figura.

D: El fondo es el armazón donde se sostiene la figura.

Una vez que la alumna menciona de qué trata la ley, la docente retoma las dos cuestiones centrales de lo mencionado por la estudiante. Otro alumno del mismo grupo [la docente sigue mirando al grupo], completa la idea y la docente le hace preguntas en torno a lo comentado. Una de estas preguntas no es comprendida por el alumno y la docente debe re-preguntar, obteniendo, en parte, el resultado esperado, ya que el estudiante responde con

una pregunta –un enunciado que es una afirmación en forma de pregunta- (Cazden y Beck, 2003) que es valorada positivamente por la docente:

A4: También hemos visto que, por ejemplo, dice que no existe una organización definida y que muchas veces la figura pasa a ser fondo y el fondo a ser figura, se intercambian.

D: Bien. Quería mostrarles algo pero no anda bien esta cosa...No, no se ve bien. Bueno... ¿Qué más?

A4: Después también tenemos las propiedades.

D: Sí.

A4: Donde la figura se percibe como objeto, la figura es la que sobresale sobre el fondo y el fondo crece de forma y tiene menos definición que la figura. Y después hay otro caso que la figura muchas veces pasa a ser el fondo y el fondo la figura.

D: ¿Cómo se llama esa figura?

A4: No entiendo

D: ¿Cómo se llama ese tipo de figura que podés ver una cosa u otra?

A4: ¿Figura fluctuante?

D: Muy bien!

Tal y como se plantea desde la teoría (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), en este caso también puede apreciarse una secuencia IRF, que nos muestra que el conocimiento resulta de una sucesión de intentos en los que los estudiantes ensayan diversas respuestas, que resultan avalados por el docente y, por tanto, se ajusta a un modo canónico de interpretación. Asimismo, vemos que el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar parecen ajustarse a una asimetría en la cual los docentes poseen mayores posibilidades que los alumnos para hablar (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). Por otra parte, la docente apela a la mirada como una forma de seleccionar qué alumno debe responder a su pregunta, lo cual resulta afín a lo propuesto desde los enfoques psicosociológicos desde los cuales se plantea que la mirada es un aspecto que puede servir al docente para valorar positiva o negativamente a los estudiantes y, en este caso en particular, podría facilitar al docente seleccionar aquellos que responderán bien a sus requerimientos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004). A esto cabe agregar que las preguntas que hace la docente son mayormente cerradas por lo que sólo cabe una respuesta correcta (Cazden y Beck, 2003).

La docente hace una pregunta al grupo clase en general, pero no responden, entonces repregunta en función de un concepto [mira a una estudiante] y una estudiante responde. A diferencia de las interacciones anteriores, en esta y las que siguen la interacción no es biunívoca –docente- alumno-, sino que comienzan a participar más estudiantes. A pesar de ello se mantiene la estructura docente pregunta-alumno/s responde/n:

D: Pensemos ¿qué es una ilusión perceptiva? A ver ¿qué es una ilusión perceptiva?
A5: Cuando se ve algo que no está, como en el desierto
D: Como bien dijo la compañera, es algo que vemos pero que no es real. Ahora bien, en la figura fluctuante, sería interesante que lo podamos ver... Me parece que está hecho percha [refiriéndose al retroproyector que parece no funcionar].
A: [todos]: [se ríen]
D: Bueno, a ver ¿qué ven ahí? [logra mostrar una figura en el retroproyector].
A7: Uno con una guitarra
A8: ¿Una copa?
A9: La guitarra
D: Si, una cosa como esos mariachis que andan por el centro...Mmmm...aunque este parece un poco mareadito
A [todos]: [se ríen]

La docente se basa en las respuestas de los estudiantes y enuncia qué es lo que ella ve en la lámina proyectada como figura. Parece apelar a la *reformulación* de lo declarado por los estudiantes para conseguir mayor claridad, un registro más especializado y una conceptualización más profunda (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Luego, continúa preguntando qué más puede verse como fondo y una vez que un estudiante ha respondido [mira al estudiante], ella enuncia lo que puede verse como fondo y plantea la relación entre la imagen y los conceptos de figura fluctuante e ilusión perceptiva y agrega el concepto de motivación.

D: ¿Y abajo?
A8: Una mina
D: Hay una mujer o podés ver la guitarra...en esta figura fluctuante. Entonces, ya tenemos figura y fondo, tenemos la figura fluctuante, tenemos la ilusión perceptiva que se genera cuando uno mira estas figuras y cada uno ve lo que ve según su motivación ¿estamos? ¿sí?...

Aquí apreciamos también una secuencia IRF, en la que el docente pregunta, los alumnos responden y el docente realiza el feedback de distintas formas. Además de la reformulación, apela a la repetición de una respuesta, como una forma de afianzar un concepto (Cazden y Beck, 2003).

Finalmente, si bien abre la posibilidad de que los estudiantes pregunten dudas ninguno lo hace. La docente parece apelar a una pregunta abierta (Cazden y Beck, 2003) pero el comentario siguiente –“les juro que sobre Gestalt no voy a volver más hasta el año que viene”- parece terminar obturando la posibilidad de los estudiantes de dar una respuesta. Entonces, hace una pregunta a los estudiantes y, estos comienzan a hojear la bibliografía con la que cuentan, lo cual, en cierta forma, parece no ser valorado

positivamente o parece tener un feedback negativo (Cazden y Beck, 2003) por parte de la docente.

D: Bueno, ¿alguna pregunta más sobre esto? Porque les juro que sobre Gestalt no voy a volver más hasta el año que viene... ¿para qué elaboran los gestaltistas los conceptos de figura y fondo y las leyes de la sensopercepción?, ¿para qué?

A: [mudos hojean los cuadernillos]

D: No está en ningún lado, no hojeen, ¡piensen!, ¡piensen!, ¡¿para qué?!

En esta sesión o lección (Lemke, 1990) se llevan a cabo una serie de actividades de aula organizadas en tres episodios: introducción de la clase por parte del docente y consigna general de trabajo, división en pequeños grupos y asignación por parte del docente de una consigna específica a ser trabajada con base en la lectura, socialización de lo trabajado y cierre de la clase por parte del docente. En el marco de la socialización es que puede apreciarse de manera más palpable la organización de turnos de habla entre el docente y los alumnos (Lemke, 1990). Si tenemos en cuenta las dimensiones o focos de análisis, en esta materia se trabaja como contenido específico (“qué”) las leyes de la sensopercepción formuladas desde la Teoría de la Gestalt (Sanchez Miguel y cols., 2008).

Además, la forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) ya que la docente interviene “en los extremos” o “márgenes exteriores” de las actividades que involucran la lectura. Si bien, solicita un trabajo basado en la lectura y evalúa lo producido por los alumnos, lo que sucede durante las actividades de lectura es responsabilidad de los alumnos y las indicaciones y el feedback del docente ante inquietudes parecen no ser vistos como necesarios.

Como ya lo hemos indicado, vemos que la forma cómo se organizan los patrones del discurso y las estructuras de participación (Sanchez Miguel et. al. 2008) o “cómo” se organiza la interacción (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004) resulta similar a la secuencia IRF (Wells, 1993 y 2001) -en las que la secuencia es iniciada por el docente, el alumno responde y hay un feedback docente-. El conocimiento resulta de una sucesión de intentos y esto implica que una idea puede presentarse de diferentes formas, pero la versión final debe ajustarse a las expectativas de un docente a la versión de un autor (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). En este caso, pareciera ser que se espera que el alumno pueda elaborar una respuesta y no

se limite sólo a recordarla, aunque es el docente quien formula las preguntas y evalúa las respuestas (Wells, 1993).

Apreciamos lo que desde los enfoques piscosociológicos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004) se ha descrito como una asimetría entre la docente y los alumnos, en tanto, el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, son regulados por la docente. Tal y como plantean Cazden y Beck (2003), el derecho a hablar a cualquiera en cualquier momento resulta inherente al rol docente y los estudiantes deben obtener el derecho a hablar -cuando el docente nombra a un alumno, o el alumno se auto-selecciona para hablar- (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984). Finalmente, los feedback docentes que apreciamos consisten en reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), repeticiones y evaluaciones negativas y positivas (Cazden y Beck, 2003).

En M2 (*Psicofisiología*), la docente introduce el tema preguntando a los estudiantes si han ido a la clase teórica y qué tema se ha abordado. A la pregunta inicial y subsiguientes – algunas de las cuales la docente las formula a todo el grupo- sólo responde un estudiante.

D: Veamos chicos ¿qué dieron en la teórica?

(silencio)

D: ¿Han ido a la teórica?

A1: Sí

D: ¿Qué tema han dado en la teórica?

A1: Sistema nervioso

D: Han hablado entonces sobre el sistema nervioso y bueno ¿qué han visto sobre esto?

A1: Y que es el sistema de comunicación del cuerpo porque interpreta lo que viene de afuera y también lo que viene de adentro del cuerpo y te hace responder.

D: ¿Y cómo se llama esa zona del cuerpo que integra información?

A1: ¿Sistema nervioso central?

D: Sí. Bien...entonces ¿qué función tiene el sistema nervioso central?

A1: Integrar

D: ¿Y qué integra?

A1: La información de afuera o exteroceptiva

D: Exteroceptiva

A1: Eso...y la de adentro o interoceptiva

En este primer fragmento vemos que quien inicia la interacción es el docente y solo un alumno responde. Resulta afín a la secuencia descrita como IRE (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979) ya que el docente interroga, un alumno responde y el docente evalúa la respuesta. Vemos, además, que la docente corrige la pronunciación de una palabra que forma parte del vocabulario técnico de la materia –“exteroceptiva” por

“exteroceptiva”- y el estudiante acepta dicha corrección. También apreciamos que el estudiante responde a una pregunta del docente de manera interrogativa, como si esperara que el docente certifique que la respuesta es correcta, y de hecho, el docente realiza una evaluación positiva de la misma (Cazden y Beck, 2003).

La interacción continúa luego entre la docente y otra estudiante, y solo en dos oportunidades interviene el grupo de clase general para afirmar. La estudiante parece plantear una analogía entre los cables y los nervios, que la docente parece aceptar, pero interviniendo para que el nombre propio de la estructura anatómica quede claro. En este caso parece apreciarse una secuencia de interacción similar a las descritas como IRF (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004) ya que la docente pregunta, la alumna va respondiendo a través de sucesivas aproximaciones hasta llegar a conceptualizar y la docente va realizando evaluaciones positivas (Cazden y Beck, 2003) – “muy bien”, “claro”-, preguntas abiertas (Cazden y Beck, 2003) y afirmaciones incompletas a ser completadas por la estudiante a fin de sintetizar la información.

D: Muy bien. Y si tenemos en cuenta la anatomía del sistema nervioso ¿cómo podemos clasificarlo?

A2: El central y el periférico

D: Claro ¿y por qué se llamará así?

A2: Y central porque está en el centro, así como en el medio del cuerpo por adentro de los huesos...y periférico porque son los cables que van desde el central hacia afuera.

D: Cables...o...

A2: Nervios

Además, la docente recapitula (Goffman, 1981; O’Connor y Michaels, 1996) también las respuestas que ha venido dando la estudiante a sus preguntas, a fin de lograr situar con claridad la ubicación del sistema nervioso central. Cabe señalar que la docente emplea una analogía para plantear qué estructuras anatómicas componen el sistema nervioso central – “ingredientes” por “estructuras anatómicas”. Además, la docente apela a una pregunta cerrada (Cazden y Beck, 2003) cuya respuesta por parte de la estudiante facilita sintetizar información relevante sobre la temática.

D: Muy bien. Entonces el sistema nervioso central ocupa el eje central del cuerpo, está contenido en las cavidades óseas y protegido por membranas y comprende una serie de estructuras que ya vamos a ver cuáles son...y el sistema nervioso periférico comprende nervios que se distribuyen desde el sistema nervioso central hacia todo el cuerpo ¿Sí?

TA: Sí

D: ¿Y qué estructuras anatómicas forman el sistema nervioso central?

A2: Está el encéfalo, que trae el tronco encefálico, el cerebelo y el cerebro y después viene la médula espinal.

D: El sistema nervioso central trae esos ingredientes...

TA: [se ríen]

A2: Sí eso trae y el tronco encefálico, además tiene los pedúnculos cerebrales, la protuberancia anular y el bulbo raquídeo... medio raros los nombres

D: Sí, son medio difíciles pero esos son los nombres propios de las estructuras anatómicas y hay que saberlos.

Posteriormente, la docente da una consigna de trabajo grupal y se sienta en una silla mientras los estudiantes trabajan. Durante 25 (veinticinco) minutos los estudiantes trabajan en lo solicitado y emplean lo que parecen ser apuntes hechos por terceros (por ej. profesores particulares) y, en pocos casos, se aprecia la presencia de fotocopias de capítulos de libros.

D: Bueno, hoy nos vamos a centrar en la médula espinal, entonces, en pequeños grupos, pequeños, no más de cinco personas por grupo ¿clarito?

TA: Sí

D: Van a definir qué es la médula espinal, qué función tiene y van a describir la estructura de la médula espinal ¿Sí? Tienen 20 o 25 minutos para hacer eso y después vamos al plenario.

Cumplido el tiempo, la docente escoge un grupo para que socialice lo trabajado y la vocera responde a lo solicitado. La docente va preguntando sobre cuestiones que la vocera del grupo no ha mencionado, como si tratara de que la respuesta sea completada con todas las denominaciones posibles para una estructura anatómica. En este punto interviene otra alumna del grupo escogido, y completa la idea que es posteriormente sintetizada por la docente.

D: Bueno, ya se ha cumplido el tiempo chicos... veamos ¿Qué han trabajado? A ver ustedes

A6: Bueno... hemos visto que la médula espinal es un cilindro de tejido nervioso y que está en el conducto raquídeo que se arma por cómo se superponen las vértebras. Y la médula va desde la primera vértebra cervical hasta la segunda vértebra lumbar y de ahí viene la cola de caballo.

D: ¿Y que vendría a ser la cola de caballo?

A7: Eso también se llama Filum Terminale...

D: Filum Terminale o cola de caballo

A7: Y es como sigue la médula cuando ya no va por el conducto raquídeo, son como los nervios

D: Son un manojo de nervios ¿y por qué se forma el Filum Terminale o cola de caballo?

A7: Porque crece más la columna que la médula, entonces los nervios de los últimos segmentos de la médula como que tienen que buscar donde salir más abajo.

Esta secuencia resulta similar a la propuesta como IRF (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004) ya que la docente pregunta, los alumnos van respondiendo a través de sucesivas aproximaciones hasta llegar a conceptualizar y la docente va recapitulando y sintetizando ideas a fin de llegar a una conceptualización sobre un detalle anatómico de la médula espinal (Cazden y Beck, 2003)

La docente prosigue preguntando sobre la conformación de la médula y para ello se dirige a otro grupo y el vocero del mismo responde. La interacción continúa bajo la forma docente pregunta-alumno responde y la docente da un cierre mostrando de manera gráfica lo trabajado de forma verbal. Esta interacción también resulta afín a la IRF y las preguntas que hace la docente parecen ser abiertas, pero apunta a que los alumnos limiten sus respuestas a una opción (Cazden y Beck, 2003).

D: ¿Y cómo está conformada la médula?, ¿cómo está hecha? A ver, ustedes

A3: Tiene sustancia blanca y sustancia gris

D: ¿Y qué vendría a ser eso?

A3: Y sustancia blanca está hecha de fibras nerviosas con mielina y sustancia gris está hecha de cuerpos neuronales.

D: Bien, y en la médula cómo está dispuesta la sustancia gris

A3: En forma como de H en el medio

D: ¿Y la sustancia blanca?

A3: Rodea a la H de sustancia gris.

D: Muy bien, sería algo así (muestra la figura de un corte transversal de médula ósea).

En esta sesión o lección (Lemke, 1990) se llevan a cabo una serie de actividades de aula organizadas en tres episodios: introducción de la clase por parte del docente y consigna general de trabajo, división en pequeños grupos y asignación por parte del docente de una consigna específica a ser trabajada con base en la lectura, socialización de lo trabajado y cierre de la clase por parte del docente. En el marco de la socialización es que puede apreciarse de manera más palpable la organización de turnos de habla entre la docente y los alumnos (Lemke, 1990). Si tenemos en cuenta las dimensiones o focos de análisis, en esta materia se trabaja como contenido específico (“qué”) –médula espinal- (Sanchez Miguel y cols., 2008).

Al igual que en M1, la forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), ya que la docente interviene “en los extremos” o “márgenes exteriores” de las actividades que involucran la lectura. Aunque la docente no pide explícitamente un trabajo basado en la lectura, los estudiantes apelan a textos para dar cuenta de lo solicitado y la docente evalúa lo producido por los alumnos. La docente no interviene durante las actividades de lectura y todo parece ser responsabilidad de los alumnos.

Tal y como se plantea desde el modelo socio-cultural (Leinhardt y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), pareciera ser que lo que subyace a la sucesión de secuencias IRE es una concepción sobre el aprendizaje que se basa en la memorización

de respuestas tomando como punto de partida la pregunta del docente, sobre la participación como intervención autorizada por el docente basada en respuestas acertadas y, lo que subyace a las secuencias IRF, es una concepción del conocimiento como el resultado de sucesivos intentos que finalmente se ajustan a lo que el docente o un autor autoriza - la interpretación final resulta de las diferentes opiniones de las partes que se hacen según principios externos sobre lo que es o no apropiado-. Además, el trabajo en pequeños grupos y la socialización con designación de un vocero por grupo, parece propiciar formas de organización del discurso en las que los docentes tienden a interactuar con pocos estudiantes –principalmente con los voceros de cada grupo- y en las que hay una parcelación del conocimiento.

En estas dos materias y en línea con la propuesta de Dysthe (1996), apreciamos un predominio de comunicaciones organizadas por turnos determinados por el docente y cierta preeminencia de las expresiones orales del docente. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico, parecen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones están determinadas o autorizadas sólo por el docente y, por el otro, porque la docente no remite a los estudiantes a los textos en los cuales se han basado para responder a las preguntas. De hecho, al iniciar la clase no hacen mención o contextualizan desde qué autores debían trabajar el tema los estudiantes. Los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos hacen uso de diversas fuentes para intentar dar cuenta de lo solicitado por la docente, pero esta se centra en conceptos sin remitir a los estudiantes a los textos en los cuales pueden hallarlos, e incluso parece sancionar negativamente el uso de la bibliografía. En estas condiciones, y siguiendo a Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Molina y Hael, 2011; Padilla et al. 2004, 2006, 2007, 2011) la palabra del docente pareciera ser la única autorizada. Si consideramos todos estos aspectos podemos decir que lo que predomina en M1 es la configuración de prácticas monológicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura, en apariencia dialógicas. Esto se sitúa también en la misma dirección que los hallazgos de Cartolari y Carlino (2011), especialmente en el hecho de que la bibliografía no parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación.

IV.3.1.2) Prácticas predominantemente dialógicas de trabajo con la lectura en clases prácticas

En M4 (*Problemas Sociológicos en Psicología*) y en M5 (*Temas de Antropología Cultural en Psicología*) la modalidad de trabajo en el aula se basa en la lectura del material bibliográfico que los estudiantes deben llevar ya realizada. Los docentes intentan promover diálogos en torno a lo leído y tanto docentes como alumnos tienen el material bibliográfico en sus manos para consultarlo.

En M4 (*Problemas Sociológicos en Psicología*), el docente comienza la clase preguntando a los estudiantes qué tema se ha dado en la clase teórica y si han asistido a la misma.

D: ¿Han ido a la clase teórica?, ¿han ido a la clase del miércoles?... Y ¿cómo les ha ido?, ¿bien?

A1: Bien.

D: ¿Qué han visto?

A1: Sí, hemos visto las cosas principales de Bourdieu

D: ¿Han visto Bourdieu?

A2: Si.

D: Han visto los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu, la teoría de la estructuración, desde Anthony Giddens ¿sí?

A1: Sí, eso fue.

D: Bueno, veamos, ¿qué teníamos que leer para hoy?

A1: El tema de la cultura...está en el programa [lee del programa]. La cultura: definiciones y clasificaciones.

D: Muy bien.

Esta interacción se organiza a la manera de una secuencia IRF (Wells, 1993 y 2001), en la que la docente realiza preguntas, dos alumnas que se auto-designan las responden y la docente realiza un feedback positivo (Cazden y Beck, 2003) y otro recapitulando y sintetizando (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Luego, la docente contextualiza lo que leerán en clase. Para ello, realiza preguntas a los estudiantes que les permitan identificar el tipo de texto que debían llevar leído y en qué unidad temática del programa de la materia se encuentra. Esta secuencia también de tipo IRF, incluye devoluciones por parte de la docente a la manera de evaluaciones positivas (Cazden y Beck, 2003), reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996) y preguntas cerradas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003). En este caso, la posibilidad de contextualizar lo que se lee se realiza a través de sucesivas aproximaciones por parte de los estudiantes que participan sin que la docente los escoja y que, a veces, solapan sus discursos (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984).

D: ...todo el cuerpo teórico que desarrolla Giddens se llama Teoría de la Estructuración ¿Qué han leído ustedes específicamente en Giddens sobre esto?

A5: “La constitución de la subjetividad”

D: Muy bien, entonces ¿ustedes han trabajado qué de ese libro?

VA: No sé.

D: ...Veamos, el libro se llama “La constitución de la subjetividad” y ¿el capítulo uno cómo se llama?

A6: Los elementos de la teoría de la estructuración.

D: Sí, los elementos de la teoría de la estructuración ¿sí?, ¿estamos de acuerdo? En el libro “La constitución de la subjetividad” vamos a trabajar con el capítulo uno “Los elementos de la teoría de la estructuración” (M4).

D: Bueno, el texto con el cual vamos a trabajar es este ¿tienen el programa? ¿sí o no?

VA: Sí.

D: Muy bien, veamos en qué unidad estamos ¿en qué unidad estamos?

A2: En la seis.

D: En la unidad número seis, muy bien y ¿cómo se llama esa unidad?

A3: El pensamiento clásico (M4).

Durante el desarrollo de la clase, tanto en M4 como en M5, vemos secuencias similares a las IRF (Wells, 1993 y 2001) en las que los docentes hacen preguntas, y los estudiantes van ensayando respuestas que, de algún modo, son sancionadas positiva o negativamente por los docentes (Cazden y Beck, 2003)—mediante expresiones como “muy bien”, “muy bien chicos”, “no”, “Mmmm...no” -. Este tipo de interacciones se suceden unas a otras abriendo espacios en los que ante una pregunta del docente, intervienen diversos estudiantes para responder (Mehan y Griffin, 1981; Cazden y Beck, 2003). En M5, resulta llamativo que un estudiante evalúe el feedback negativo que le hace el docente de manera negativa también.

D: Y por eso Giddens toma como uno de los elementos del agente el conocimiento ¿el conocimiento sobre qué? Veamos...

A2: Y están esos...esos tres niveles de la conciencia del agente social y entonces está eso de las conciencias según los niveles ¿puede ser eso profesora?

D: **Aha** ¿y cuáles son los niveles de conciencia?

VA: Conciencia discursiva, conciencia práctica y el inconsciente.

D: ¿A qué alude o a qué se refiere Giddens cuando hablamos de conciencia discursiva?

A6: A eso que se puede decir sobre el hacer.

A7: A la justificación de los actos.

D: **Muy bien chicos.**

A9: Lo que puede recordar.

D: **Muy bien** (M4).

D: Si les digo ¿cuál es el objeto de la Antropología Cultural?

A: (silencio)

D: ¿Cuál es el objeto de estudio?

A1: Las relaciones, los modos de vida humanos

D: **Mmmm...no.**

A2: Los comportamientos aprendidos.

D: **No.**

A2: Los comportamientos aprendidos por el hombre.

D: No.

A3: Los procedimientos ideados por el hombre para preservarse como pueblo.

D: No.

A: Uhhh Profe. ¡Qué negador! (M5).

Vinculado con lo anterior, en M4 y en M5, las preguntas docentes y las respuestas e intervenciones de los estudiantes en función de lo que dicen los textos, se enlazaban con explicaciones docentes basadas en lo que los autores proponen acerca de la temática.

D: La estructura es también un elemento de la Teoría de la Estructuración ¿sí? ¿Cómo define Giddens a la estructura?

A5: Creo que se refería a las huellas mnémicas.

D: Bien, la estructura tiene que ver con huellas mnémicas.

A5: Las huellas mnémicas que quedan de las prácticas, de lo que hace el agente.

D: Las huellas mnémicas que están...

A9: Están guardadas en la memoria.

D: Sí, exactamente. Están guardadas en la memoria, por lo tanto ¿qué noción de estructura tiene Giddens?

Veamos, si las huellas están en la memoria ¿están en la memoria de quién?

A7: De la conciencia.

D: A nivel de la conciencia, entonces, por lo tanto ¿están más del lado de quién que de qué?

A13: Del agente

D: Sí, están más del lado del agente, que del lado de la estructura ¿sí? Por lo tanto, la estructura para Giddens no es externa a los actores sociales, sino que es interna. Y en ese sentido, no podemos pensar la estructura sin la acción social, sin los agentes sociales ¿sí? Acuérdense, Durkheim decía que la estructura está por encima de los sujetos, existe más allá de los sujetos que la componen. Por lo tanto la podíamos cosificar, la podíamos estudiar, podíamos pensar el hecho social, independientemente del sujeto que formaba parte ¿sí?

Ahora acá hay una concepción distinta, Giddens dice que la estructura no existe per se, no existe por sí misma, sino existe en tanto huellas mnémicas, registros de la memoria en los actores sociales ¿estamos?

VA: S (M4).

D: ¿Cuál era tu nombre?

A7: Álvaro

D: Álvaro, ¿cuándo comienza la endoculturación?, ¿cuándo el sujeto empieza a endoculturarse?

A7: Desde el nacimiento

D: Desde el nacimiento ¿por qué?, ¿están de acuerdo?

A7: Por cómo es que nace el hombre, en una familia.

D: ¿Qué les parece? A ver, ¿será desde el nacimiento?

A2: Y bueno, cuando la generación anterior lo incluye al sujeto que recién llega, que nace.

D: Aha, y ¿qué comportamientos tiene el sujeto?

A7: Y depende de con quiénes esté, porque depende de que hagan los otros.

D: ¿Y qué hacen esos otros?

A8: Le hablan, lo acarician al bebé, le enseñan cosas.

D: Entonces, hay condiciones que va adquiriendo, hay conceptos que se van adquiriendo, hay normas, hay valores.

A9: ¿Pero qué pasa con eso que dicen de que antes de que el bebé llegue ya lo esperan, como que hay algo que lo antecede?, ¿la endoculturación no empieza antes?

D: Fíjense que lo que se transmite en esos primeros meses de gestación es también relevante ¿Cuándo una mujer siente cómo el bebé se mueve? Cuando está relajada. Una mujer que trabaja todo el día, va, viene, llega la noche, se acuesta, se relaja, y entonces el bebé siente que todo está más tranquilo, se mueve, larga una patada. Y entonces, esto tiene que ver con lo que decía la compañera, de que se transmite, que las generaciones mayores le transmiten algo a las más jóvenes ¿qué se transmite?, ¿qué nos transmitieron las generaciones mayores?

A10: Modos de pensar y de hacer.

D: Modos de pensar, modos de comportarnos, muy bien.

A10: La visión de las cosas, costumbres, hábitos (M5).

En estos dos fragmentos vemos cómo los estudiantes van interviniendo espontáneamente. En M4, apreciamos una secuencia IRF (Wells, 1993 y 2001) que incluye sucesivas aproximaciones por parte de los estudiantes al responder y diversas formas de feedback docente: feedbacks evaluativos positivos (Cazden y Beck, 2003), preguntas cerradas, “preguntas confirmatorias positivas” –“¿sí?”-, y preguntas abiertas –“¿y que hacen esos otros?”; “¿qué comportamientos tiene el sujeto?”- (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), invitaciones a qué los estudiantes evalúen las respuestas que dan –“¿qué les parece?”-, reformulaciones y repeticiones (Goffman, 1981; O’Connor y Michaels, 1996). En M5, también vemos una secuencia IRF en la que el docente avala la participación de un estudiante nombrándolo y, posteriormente, otros estudiantes comienzan a participar de manera espontánea a través de sucesivas aproximaciones. El docente apela a feedbacks a la manera de repeticiones, reformulaciones (Goffman, 1981; O’Connor y Michaels, 1996), evaluaciones positivas (Cazden y Beck, 2003) y preguntas abiertas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003).

También, la sucesión de preguntas docentes y respuestas e intervenciones de los estudiantes en torno a lo leído, permite al docente completar ideas que los estudiantes van exponiendo y ejemplificarlas. Las sucesivas intervenciones de los estudiantes –respondiendo las preguntas del docente con otras preguntas e interviniendo espontáneamente-, los feedbacks evaluativos positivos, las reformulaciones, las descripciones por parte del docente, parecen posibilitar ir conceptualizando con mayor precisión los temas trabajados (Wells, 1993 y 2001), lo cual desde la perspectiva de Carlino, Iglesia y Laxalt (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) constituiría una práctica de lectura entrelazada en la que parece haber un ida y vuelta recursivo entre lo que hacen los alumnos y lo que el profesor aporta –ya que destina tiempo a la lectura y relectura conjunta con los alumnos-.

D: Y que es utilizado...utiliza los recursos con los que cuenta, el sujeto utiliza los recursos con los que cuenta para poder ejercer ese poder. Por lo tanto el concepto de recurso es un concepto más del lado del actor social, del agente social, que del lado de la estructura ¿Se acuerdan cuando decíamos que el agente tiene dos capacidades, dos elementos que lo diferencian? Uno de los elementos es el conocimiento y el otro es la capacidad. Y la capacidad, ¿es capacidad de qué?

A19: ¿De cambio?

A18: De transformar.

D: Sí, capacidad de cambiar, de poder transformar las estructuras, de poder hacer la diferencia. Por lo tanto esta capacidad tiene que ver con el poder, con el poder transformar, con el poder modificar las cosas ¿Y con eso que estamos diciendo? Que las prácticas sociales reproducen los sistemas sociales, reproducen la vida social, pero el sujeto tiene el poder de transformar a esas prácticas, sino andaríamos en la monotonía de la vida social, sino no existirían cambios. Y dice Giddens, los cambios no se dan a nivel de la estructura, sino que los cambios se dan a nivel de las prácticas sociales y en las prácticas sociales que se ordenan y que se sostienen en un tiempo y en un espacio, van reproduciendo los sistemas sociales y van institucionalizándose nuevas prácticas.

¿Cómo se institucionalizan las prácticas sociales? Miren la situación áulica. Ahora, hagan ustedes una lectura de la ubicación, en la forma en que estamos dispuestos aquí en el aula ¿De qué da cuenta? Hagan un paneo, miren atrás, revisen, fíjense ¿Cómo se les ocurre pensar esta situación?

A17: Primero y principal que somos menos que cuando habíamos comenzado.

D: Bien, sí, hay una deserción. Esto es algo que sucede, siempre después del primer parcial se produce una... una deserción de alumnos. Pero de los que estamos ¿cómo estamos aquí?

A13: Yo creo que hay interés... en esto que elegimos estudiar.

D: Bien. Sí, que bueno que haya un interés por parte de ustedes!

VA (se ríen)

D: ... Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso entonces, la cultura avanza. De hecho, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido.

A1: ¿Y eso con las etnias?

A6: Y puedes decir que hay etnias que son superiores y otras que son inferiores o que todas son iguales o que todas tienen algo particular y único.

D: Si, todavía hay autores que adhieren a esta postura. Inclusive, en algún momentos ha habido psicólogos al servicio de, de estas posturas. Hay una investigación acerca de la inteligencia porque había un test que se usaba mucho que hacía que todos los blancos sean mucho más inteligentes que los negros. Y la contradicción más grande era que a todos los negros del norte los hacía más inteligentes que los blancos del sur. Algunas cuestiones que me parecen básicas... bueno, reconocer una teoría es reconocer desde que punto nos posicionamos. Nosotros nos cuestionamos cuáles son los elementos del proceso de adquisición cultural, pregunta de examen puede ser, a ver ¿cómo adquirimos cultura?

A6: Por herencia

D: Por herencia ¿Qué se muere alguien y nos deja la cultura, su cultura?

A (todos): (ríen)

D: Si, si, puede ser.

A5: Porque andamos con otras personas.

A7: ¿Eso de la endoculturación?

D: Si, y por otro lado la socialización ¿Estamos de acuerdo? ¿Quiénes están de acuerdo?

A (todos): (ríen)

D: Allá atrás, ¿no están de acuerdo?

A (parte de atrás): (ríen) Si.

D: ¿Si qué?

A7: De acuerdo.

Una cuestión que resulta significativa es el hecho de que en M4 y en M5 los docentes refieran constantemente a los estudiantes a autores y pensadores que son retomados por estos autores que se leen en las materias. Esto daría cuenta de un feedback a la manera de repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996) en los que los docentes buscarían que los estudiantes noten la multiplicidad de voces inherentes a los textos académicos que predominantemente argumentan (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002;

Padilla, Douglas y López, 2011) y que son los que suelen leerse en M4 y M5 (véase capítulo Resultados. Parte Segunda. Apartado ¿Qué tipo discursivo predomina en los textos que leen los estudiantes?).

D: Muy bien, las prácticas sociales, y en esto que caracteriza, estas dos cuestiones que las caracterizan que son el tiempo y el espacio, y la recursividad de la práctica social, lo que hace Giddens es separarlas del acto. Y dice Giddens, hay una diferencia entre un acto y la acción social. Para la teoría de la Estructuración lo importante es la acción social ¿Y qué es la acción social?

A7: Actividades humanas, ordenadas en el tiempo y en el espacio y está eso que usted decía de que son recurrentes.

D: Exactamente, las acciones sociales se desarrollan en un tiempo y en un lugar y se sostienen a lo largo del tiempo, es decir, son recurrentes. Muy bien.

A2: Entonces, acción social y práctica social es lo mismo ¿no?

D: Desde Giddens y para Bourdieu sí. Podemos decir que sí. Tal vez, más adelante vean otras formas de entender estos conceptos, pero por el momento nosotros vamos a decir que sí ¿Bien?

Si avanzan un poquito con la lectura, agrega algunas otras características Giddens, de estas acciones sociales y de esa Teoría de la Estructuración. Al finalizar el párrafo de la página 40, el propone: “una continuidad de práctica presupone recursividad, pero la recursividad misma sólo es posible en virtud de las prácticas que las definen, claramente como las mismas con un espacio y con un tiempo. La recursividad entonces, no puede entenderse como mera conciencia sino como el carácter registrado del fluir consciente de una” ¿Sí? Para Giddens las acciones, estas actividades humanas ¿quiénes las ejecutan?

A3: Los actores sociales, los agentes

D: Muy bien, los agentes sociales, y vamos a respetar este término porque es el que usa el autor (M4).

D: Sí, y tiene que ver con el concepto de aprendizaje. La cultura se aprende, se adquiere, y se adquieren las formas de hacer las cosas. Imagínense ustedes que no es solamente un hacer, sino que es un estilo de hacer las cosas. Yo por ahí suelo tomar como ejemplo cómo al ir a la peluquería, uno ve esos cortes modernos, cortito aquí y largo aquí y las tijeras que van y vienen, algunos peluqueros con dos tijeras al mismo tiempo otros, más clásicos, con una. Y está cómo se corta y el tipo de corte, algunos no te hacen el corte moderno ni en chiste. Está el estilo, la forma de cortar, la forma, qué es lo aceptable cómo estilo y qué no. Y la cuestión es que para aprender esto, las normas, las reglas, las formas, de una determinada cultura hay que estar inserto en un grupo. El punto importante que plantea el proceso de hominización, es la producción de cultura que antecede incluso al lenguaje. Y Chiriguini lo toma al lenguaje, inclusive, como un elemento más, como una herramienta cultural más del hombre. Concepto de cultura, van a encontrar una inmensidad, tres millones, ¡no!, cinco o más. Absolutamente todos parten del concepto de Steinberg, que está de más que le saquen fotos, porque está en el apunte. Y este concepto, lo toma de la etnografía. Cultura es ese todo completo de conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualquier otra capacidad o acto del hombre en tanto que miembro de la sociedad. Este concepto básico que ustedes lo tienen ahí, en el apunte, y que lo cita Herskovitz.

Además, los docentes invitan a los estudiantes a recordar y relacionar los planteos de los autores que leen en las clases con lecturas de temas ya vistos, lo cual desde Natale y cols. (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) y desde Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) implicaría enseñar una forma de lectura tendiente a la construcción de conocimientos disciplinares y, no meramente, a la memorización de información. Esta forma de intervención docente a partir de preguntas más abiertas (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996) y de recapitulaciones tendería a que los estudiantes puedan

leer de manera entrelazada (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013) o dialógica (Cartolari y Carlino, 2011).

D: Por lo tanto, y veamos en esta página que dice la compañera, cuando hablamos de acción social, hablamos de intención. Hay una intencionalidad en la acción social. Pero además de esto ¿Qué hay?

A12: ¿La racionalización?

D: Sí, bien, bien. Hay un proceso de racionalización, ¿y este concepto nosotros ya lo hemos trabajado con qué autor?

A3: Weber

D: En Weber, muy bien. Y de hecho, Weber habla de tipos de acción social ¿se acuerdan?, los tipos racionales de acción social...(M4).

D: Hasta aquí nos hemos centrados en la acción social, en el agente, en el sujeto que hace, en el sujeto que obra, en ese agente que con sus acciones, que en el fluir recurrente de las acciones, va reproduciendo un sistema social. Y ¿ese sujeto o ese agente actúa libremente?

VA: No!

D: ¿Por qué?

A4: Porque forman parte de la sociedad y hay una estructura.

D: Bien, y cuándo vos hablás de estructura ¿en qué autor estás pensando?

A4: En Marx.

D: Bien ¿y en quién más pensamos cuando hablamos de estructura?

A16: Y... ¿no teníamos también a Berger y Luckman?

D: A Berger y Luckman, bien. También hablaban de las estructuras, de las reglas, de las instituciones (M4).

En relación con lo anterior, en M4, la docente leía parte del texto a sus alumnos, lo cual le permitía ejemplificar y explicar de manera más clara cuestiones de las que se encuentran hablando en torno a lo que los estudiantes han leído.

D: Muy bien, las prácticas sociales, y en esto que caracteriza, estas dos cuestiones que las caracterizan que son el tiempo y el espacio, y la recursividad de la práctica social, lo que hace Giddens es separarlas del acto. Y dice Giddens, hay una diferencia entre un acto y la acción social. Para la teoría de la Estructuración lo importante es la acción social ¿Y qué es la acción social?

A7: Actividades humanas, ordenadas en el tiempo y en el espacio y está eso que usted decía de que son recurrentes.

D: Exactamente, las acciones sociales se desarrollan en un tiempo y en un lugar y se sostienen a lo largo del tiempo, es decir, son recurrentes. Muy bien.

A2: Entonces, acción social y práctica social es lo mismo ¿no?

D: Desde Giddens y para Bourdieu sí. Podemos decir que sí. Tal vez, más adelante vean otras formas de entender estos conceptos, pero por el momento nosotros vamos a decir que sí ¿Bien?

Si avanzan un poquito con la lectura, agrega algunas otras características Giddens, de estas acciones sociales y de esa Teoría de la Estructuración. Al finalizar el párrafo de la página 40, él propone: “una continuidad de práctica presupone recursividad, pero la recursividad misma sólo es posible en virtud de las prácticas que las definen, claramente como las mismas con un espacio y con un tiempo. La recursividad entonces, no puede entenderse como mera conciencia sino como el carácter registrado del fluir consciente de una” ¿Sí? Para Giddens las acciones, estas actividades humanas ¿quiénes las ejecutan?

A3: Los actores sociales, los agentes

D: Muy bien, los agentes sociales, y vamos a respetar este término porque es el que usa el autor (M4).

D: Lo que el agente puede poner en palabras sobre su hacer. Giddens también plantea la existencia de una conciencia práctica, y para hablar de la conciencia práctica toma un concepto proveniente de la fenomenología de Schutz y es el concepto de hacer por...., hacer..... ¿A qué alude Giddens cuando habla de conciencia práctica?

A4: Y bueno, al acto en sí, digamos.

D: Bien, bien. Al hacer en sí mismo ¿sí? En la página 42 dice, “.....o en lo que prefiero denominar un saber mutuo que forma parte de los conocimientos de los actores sociales. No es directamente accesible a la conciencia de los actores. La mayor parte de este saber es de carácter práctico, es inherente a la capacidad de actuar de los actores y la línea que separa conciencia discursiva y conciencia práctica es fluctuante y permeable en diferentes contextos de la actividad”. El sujeto hace y en la vida cotidiana hay un fluir de las acciones y que como ya lo habíamos visto en Schutz, ...estas acciones no tiene que ver con una conciencia permanente sino con un sentido práctico ¿recuerdan en qué concepto nosotros podíamos plasmar esta conciencia práctica en Schutz?

A13: en la conciencia del hacer...que formaba parte del hacer, de ese conocimiento sobre el hacer.

D: Exacto. Forma parte de ese saber compartido en el cual nos vemos en nuestra vida cotidiana. Pero, podemos dar cuenta sobre ese hacer, por eso no es totalmente inconsciente. El sujeto reflexiona sobre ese hacer, puede dar cuenta. Por eso dice que la línea entre la conciencia discursiva y la conciencia práctica es fluctuante y permeable, ¿estamos?

VA: Sí.

Esta práctica de lectura resulta afín a la planteada por Natale y cols. (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) como sesiones de lectura compartida, en las que el docente va guiando la lectura - haciendo pausas para explicar cuestiones no explicitadas en el texto, hacer preguntas, desambiguar dudas de los estudiantes, plantear relaciones, señalar conceptos-.

En M4 y en M5, los docentes apelan al uso de ejemplos como una forma para que los estudiantes comprendan los conceptos que se trabajan en la clase.

D: En el kiosco nosotros vamos ¿y qué hacemos?, si queremos comprar algo llevamos...

A1: Plata.

D: ¿Y qué estamos haciendo con la plata? Un intercambio de oferta y demanda. Estamos reproduciendo todo un sistema que hay por detrás del manejo del dinero, que tiene como trasfondo un sistema capitalista. Yo no puedo ir con mi ovejita o con mi chanchito a comprar un chocolate en el kiosco.

VA (se ríen)

D: Porque además de tildarme de loca, porque de hecho me van a tildar de loca, no me van a dejar compara nada.

VA (se ríen)

D: Eso es a lo que nos referimos también, hay normas, hay leyes, hay regulaciones ¿Qué ha pasado en la crisis del 2001 cuando mucha gente se ha quedado sin empleo?

A4: Y la gente no podía comprar...podía haber oferta pero la demanda era baja...

D: Exacto, la gente no tenía dinero...y entonces volvió a surgir el tema del trueque. El...el, el, desempleo, la misma crisis, habían llevado a que los sujetos.....para poder mantenerse dentro del campo, en términos de Bourdieu, ¿sí? (M4)

D: Todos llevamos marcas culturales, pero a la vez estas marcas, estas tradiciones, estas normas están siendo compartidas por un grupo, pero como todos somos distintos, se hacen particulares en cada uno. Personas nacidas de los mismos padres, son diferentes, son particulares, y la cultura es particular a cada uno, cada uno incorpora la cultura de un modo específico y propio, la cultura nos hacer ser de un modo único ¿de acuerdo?, ¿sigamos?

A (varios): (asienten con la cabeza).

D: Una cosa, la cultura es estable y a la vez modificable ¿qué significa esto? Que toda cultura cuando se estabiliza puede fosilizarse, la cultura estable es aquella que escuchamos de nuestros adultos mayores, eso de que todo tiempo pasado siempre fue mejor, como que no había complicaciones, como que todo era estático. Y esto le daba cierta continuidad al sujeto, porque uno podía predecir lo que le iba a pasar al sujeto. Y yo les daba el ejemplo del tango ¿se acuerdan?

A (varios): (niegan con la cabeza)

D: ¿No? ¿No se acuerdan del ejemplo del tango? Uno escucha un tango de Julio Sosa y dice así ¿te acordás hermano qué tiempos aquellos? Eran otros hombres, más hombres los nuestros, no se conocían coca ni morfina. Marca un tipo de cultura, un tipo de comportamiento. Si nosotros conversamos con nuestros abuelos, nos pueden decir que hacían cuando salían a bailar, cómo se conocían los novios y las novias, no había boliches, la gente se conocía de otra forma. Y esto nos marca, nos marca en nuestra forma de hacer, de pensar ¿sí? Y nos marca también acerca de las formas en que nos vamos a comportar. Y esto va a tener que ver con lo que hemos visto acerca del proceso de hominización, ya vamos a ir para ahí. Otra cuestión, es que la cultura llena la vida de los sujetos, determina, determina, el nombre que nos van a poner, determina si vamos a ser hincha de tal o cual club, determina si vas a ser de Boca o de River, de San Martín o de Atlético.

A11: Y usted ¿de cuál es?

D: Del Deca papá y de River.

A (todos): (risas) (M5).

En ambas materias, los docentes, al explicar conceptos que se vienen trabajando, se preguntan y se responden a sí mismos, en lo que parece constituir una estrategia para invitar a los alumnos a reflexionar. Esto resulta similar a lo planteado por Natale y cols. (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013), excepto por el hecho de que los docentes son los que responden a sus propias preguntas.

D: ...no siempre, se investigó a la cultura como un objeto, no siempre fue un objeto de investigación la cultura. Y hay teorías de la cultura y tiene que ver con esto, con las discusiones internas de la disciplina antropológica y que va dar como resultado algunos de los conceptos clave que se pueden pedir en el parcial ¿De dónde surge la investigación de la Antropología Cultural? Vamos a ver que es que antes del S XVI que había investigadores, bah!, más bien, eran exploradores, que observaban gente de otras culturas, que hablaban otras lenguas, que vivían de manera diferente, que cocinaban de manera diferente. Y esto empieza a causar revuelo. A partir del siglo XVI y con la Ilustración, ellos plantean que la cultura se plantea en diferentes niveles, y que hay grupos que se rigen más por la razón que otros, entonces, hay culturas más avanzadas que otras ¿sí? Siglo XIX, entonces, aparece otro grupo que se contrapone con este y dice, no, no, señores acá no hay personas. Y uno de los fundadores de los que hoy se conoce como capitalismo salvaje, que es Spencer ¿qué sostenía Spencer? Spencer sostenía que no hay necesidad de ayudar a las culturas menos avanzadas porque lo que hacían era retroceder la evolución. Y entonces, aparece Morgan, y plantea un primer esquema para comparar grupos diferentes, y hay dos niveles de grupos humanos: la barbarie y la civilización. Y está en salvajismo primario y el salvajismo secundario. Aquí, en el salvajismo primario, está la vida en grupos, una vida nómada, caza como forma de sustento, y aquí, en el salvajismo secundario, ya hay un asentamiento y organizaciones tribales, y la propiedad de la tierra, el trabajo de la tierra como forma de sustento alimentario, y aquí se caza pero con tecnologías, como el arco y la flecha...

A2: ¿A esto se refiere cuando dice Herskovitz que frente a nuestras propias pautas de conducta que parecen naturales el hecho de actuar diferente ya implica una pregunta?

D: Perfecto. Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso entonces, la cultura avanza. De hecho, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido.

D: Pero además de las normas existen los recursos, como parte de la estructura ¿Y que son los recursos?

A9: Puede ser que... que sean los medios que usa el agente en... en la práctica social?

D: Bien, bien. Son los medios que utiliza el agente para llevar a cabo acciones, prácticas, un hacer. El recurso no es poder, es un medio para ejercer poder. Por lo tanto el recurso está asociado al concepto de poder. Si ustedes miran, en la página 52 tienen la definición de recurso: "Recurso son medios a través de los cuales se ejerce poder. Como un elemento de rutina de actualización de la conducta es la acción social". Los recursos son propiedades estructurales de los sistemas sociales que agentes entendidos aplican y reproducen en el curso de la interacción. ¿Sí? Por lo tanto el concepto que toma Giddens de poder es un concepto amplio ¿Qué significa esto? Que el poder es constitutivo del sujeto, forma parte del accionar y del obrar del sujeto ¿estamos?

VA: Sí (M5).

En M4, cuando la docente hacía una pregunta y los estudiantes daban una respuesta que resultaba errada o daban indicios de no comprender lo preguntado, el docente re-preguntaba buscando que comprendan el marco teórico de referencia de los conceptos que deben trabajar. La respuesta estudiantil que es evaluada negativamente por el docente (Cazden y Beck, 2003), lleva a los enseñantes a un feedback a la manera de una reformulación (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996) del interrogante.

D: Entonces, no es la primacía del actor, no es el actor individual, tampoco es la sociedad ¿Cuál es el objeto de estudio de la Teoría de la Estructuración?

A8: ¿Las ciencias sociales?

D: Mmmm, no exactamente, el aporte de esta teoría es las Ciencias Sociales, la Teoría de la Estructuración aporta a la Ciencias Sociales ¿Cuál es el objeto de estudio de la Teoría de la Estructuración? ¿Cuál es el punto a partir del cual vamos a entender la Teoría de la Estructuración?

A10: Ahhhh! Las prácticas sociales

D: Las prácticas sociales, exacto, muy bien. Ese es el objeto de estudio. No es ni la sociedad en su totalidad, ni es la subjetividad. Por lo tanto la Teoría de la Estructuración a lo que apunta es a superar la dicotomía individuo-sociedad (M4).

Tanto en M4 como en M5, los estudiantes realizan preguntas al docente referidas a los temas que se vienen hablando en clase y participan de manera espontánea en torno al tema. La participación espontánea (Mehan y Griffin, 1981; Cazden y Beck, 2003) en estos casos es lo que hace que la forma en que se organizan las interacciones sean más fluidas y se establezca un diálogo en torno a lo que van leyendo durante la clase (Dysthe, 1996).

D: Recuerden que en Bourdieu hemos visto que el interés puede verse como capital social. Pero, fíjense cómo están ahora, cómo están ustedes ahora en el aula ¿Dónde están ustedes?

A9: Aquí sentados (se ríe).

D: Y yo ¿dónde estoy?

A12: Allá y parada.

D: Bien, bien.

A1: Tenemos posiciones distintas, usted y nosotros.

D: Bien, tenemos posiciones distintas dentro del campo. Pero además ¿qué marcan las posiciones en las que estamos?

A1: Una diferencias, usted es la profesora y nosotros los alumnos.

D: Aha, y esa diferencia ¿qué marca?

A7: ¿Una jerarquía?

D: Sí, una jerarquía, una posición distinta ¿sí?

A2: Y...¿nosotras tenemos todas las de perder?

D (se ríe)

VA (se ríen)

D: No chicos, por mi parte no (M4)

D: ...Fíjense que los sujetos, todos nosotros, los individuos, llevamos en sí, las reglas, las normas, las formas de comportarnos. Pero no siempre, no siempre, se investigó a la cultura como un objeto, no siempre fue un objeto de investigación la cultura. Y hay teorías de la cultura y tiene que ver con esto, con las discusiones internas de la disciplina antropológica y que va dar como resultado algunos de los conceptos clave que se pueden pedir en el parcial...Ciertos sujetos, de ciertas culturas establecen una serie de pautas que son las que permiten que las sociedades se mantengan y/o crezcan, se trata de relaciones de poder. Y de nuevo, como no nos cuestionamos cómo se dan estas relaciones, es que actuamos a diario y sostenemos ciertas situaciones o lugares en las sociedades.

A2: ¿A esto se refiere cuando dice Herskovitz que frente a nuestras propias pautas de conducta que parecen naturales el hecho de actuar diferente ya implica una pregunta?

D: Perfecto. Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso entonces, la cultura avanza...(M5).

Así, en M5 los estudiantes intervienen de manera espontánea en diferentes circunstancias. Una de estas es cuando el docente hace preguntas o comentarios a todo el grupo de clase:

D:... Y esto tiene que ver con un concepto que ya hemos visto, que es superar el etnocentrismo ¿se acuerdan?

A3: Es cuando todos creen el centro del mundo es el hombre

D: Aha

A (todos a la vez): (XXX no se entiende bien)

D: A ver, levanten la mano. Uno a la vez.

A 4 (lee): Frente a nuestras pautas de conducta son siempre naturales por el hecho de actuar diferente.

D: Aha. Si puede ser. Es una creencia particular, todo se explica a partir de las reglas inventadas por el hombre.

A6: ¿Y qué tiene que ver con el relativismo cultural?

A7: Y que el relativismo dice que todo lo que dicen desde otras culturas, las normas, los valores, todos son válidos y nadie tiene derecho a juzgar si una cosa está bien o mal. Entonces, si desee una cultura dicen que está bien matar a aquellos que hayan matado y eso está permitido, nadie tiene por qué decir que eso no está bien, o que no tienen derecho porque eso es propio de esa cultura y no de otra. O algo más o menos así.

A (todos): (ríen)

Esta forma de participación da cuenta de que cuando la pregunta se realiza al grupo clase (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003) y el docente no fija su mirada en un alumno en particular –sino que sobrevuela con la mirada a todos-, alguien debe responderla de manera espontánea (Cazden y Beck, 2003). Vemos cómo esta forma de iniciar una secuencia IRF tiende a generar solapamientos en el discurso y el docente mismo es quien realiza un feedback evaluativo negativo (Cazden y Beck, 2003) ante esta situación estableciendo turnos de habla. Ante esto los estudiantes intervienen de manera espontánea

pero respetando dichos turnos. La forma de organización de las comunicaciones parece permitir que los estudiantes realicen contribuciones significativas al tema en las que son los mismos alumnos los que responden a las preguntas de sus compañeros.

Otra circunstancia es la que se genera cuando opinan sobre un tema que se viene desarrollando:

A1: ¿Y eso con las etnias?

A6: Y puedes decir que hay etnias que son superiores y otras que son inferiores o que todas son iguales o que todas tienen algo particular y único.

D: Sí, todavía hay autores que adhieren a esta postura. Inclusive, en algún momento ha habido psicólogos al servicio de, de estas posturas. Hay una investigación acerca de la inteligencia porque había un test que se usaba mucho que hacía que todos los blancos sean mucho más inteligentes que los negros. Y la contradicción más grande era que a todos los negros del norte los hacía más inteligentes que los blancos del sur. Algunas cuestiones que me parecen básicas... bueno, reconocer una teoría es reconocer desde que punto nos posicionamos. Nosotros nos cuestionamos cuáles son los elementos del proceso de adquisición cultural, pregunta de examen puede ser, a ver ¿cómo adquirimos cultura?

A6: Por herencia

D: Por herencia ¿Qué se muere alguien y nos deja la cultura, su cultura?

A (todos): (ríen)

D: Sí, sí, puede ser.

A5: Porque andamos con otras personas.

A7: ¿Eso de la endoculturación?

D: Sí, y por otro lado la socialización ¿Estamos de acuerdo? ¿Quiénes están de acuerdo?

A (todos): (ríen)

D: Allá atrás, ¿no están de acuerdo?

A (parte de atrás): (ríen) Sí.

D: ¿Si qué?

A7: De acuerdo.

En M5 los alumnos hacen referencia a lo que plantean los autores acerca de un tema de forma espontánea y sin que el docente lo solicite explícitamente a través de una pregunta. Esto podría indicar que tratan de leer contextualizando y que han internalizado la relevancia que posee en esta materia conocer los autores de los textos.

A11: Profesor, yo eh... estuve leyendo anoche, Margrassi y Frigerio y habla sobre el concepto de cultura y cómo se va modificando a lo largo de los periodos

D: También, son parte del concepto de cultura que estamos viendo y que hacen a la historia de la cultura.

A11: Porque dice que aparece, porque los am..., los americanos, tienen un concepto de cultura, en Europa Medieval se refiere de otra manera, y a través del tiempo se lo va definiendo de otra manera, el hombre a través de la cultura, y todo eso, pero no, no me queda.

D: Claro ahí se marca la evolución, la historia de la cultura.

En ocasiones, en M4, los estudiantes responden a las preguntas del docente, no con afirmaciones en sí mismas, sino con preguntas basadas en lo que podrían ser afirmaciones. Ante esta situación, el docente tiende a reformular la pregunta que había realizado, para que los estudiantes logren responderla correctamente. En este caso podía verse la indagación

por parte del docente, la respuesta a la manera de una pregunta por parte de los estudiantes y el feedback docente a la manera de otra pregunta, lo cual resultaría afín a la secuencia IRF –excepto por el hecho de que la respuesta estudiantil constituye una pregunta y el feedback docente un re-preguntar de otro modo- (Cazden y Beck, 2003; Wells, 1993 y 2001).

A2: Voy a leer la primera parte.metodológico. Perspectiva desde el actor social. Contrato y acción social.

D: Bien, ¿de quién son esos conceptos?

A1: de Weber

D: De Weber, muy bien. Ahí tenemos los principales elementos de la teoría de Weber, ¿el próximo apartado?

A2:contrato social. Hábitos y prácticas...

D: Muy bien, la doble existencia de lo social en las cosas y en los cuerpos, ¿qué autor trabaja la doble existencia de lo social?

A3: Bourdieu

D: Bien, bien. Se acuerdan que la semana pasada hemos trabajado la doble existencia de lo social en Bourdieu, muy bien ¿y el próximo ítem?

A2: La teoría de la estructuración. Estructura social como opción constrictora y habilitante...

D: Muy bien, entonces, el cuerpo teórico que trabaja Giddens ¿cómo se llama?

A4: ¿La estructura?

D: Repregunto ¿Qué teoría es la que desarrolla Giddens?

A4: Ah! La de la estructuración.

D: Muy bien

En esta sesión o lección (Lemke, 1990) se llevan a cabo una serie de actividades de aula organizadas en dos episodios: introducción de la clase por parte del docente, diálogo sobre lo leído y lectura compartida o conjunta –entre docentes y estudiantes-. En el marco de la socialización es que puede apreciarse de manera más palpable la organización de turnos de habla entre el docente y los alumnos (Lemke, 1990). Si tenemos en cuenta las dimensiones o focos de análisis, en estas materias se trabajan como contenido específico (“qué”): la Teoría de la Estructuración (M4) y La cultura (M5) (Sanchez Miguel y cols., 2008).

En ambas materias, la forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) como intervenciones o prácticas de lectura entrelazadas, ya que los docentes tienden a leer junto a sus alumnos y desambiguar sus dudas durante el proceso lector. Aunque los docentes no piden explícitamente un trabajo basado en la lectura, los estudiantes apelan a los textos para dar cuenta de lo solicitado y los docentes evalúan las intervenciones producidas por los alumnos.

Tal y como se plantea desde el modelo socio-cultural (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), pareciera ser que lo que subyace a la sucesión de secuencias IRF es una concepción del conocimiento como el resultado de sucesivos intentos que finalmente se ajustan a lo que el docente o un autor autoriza - la interpretación final resulta de las diferentes opiniones de las partes, las cuales se hacen según principios externos sobre lo que es o no apropiado-. Además, la participación generalmente espontánea de los alumnos parece propiciar formas de organización del discurso en las que los docentes tienden a interactuar con varios estudiantes.

En estas dos materias y en línea con la propuesta de Dysthe (1996), apreciamos un predominio de comunicaciones organizadas por turnos, pero no determinados por el docente de manera tan taxativa como en M1 y en M2. Si bien se aprecian expresiones orales del docente, éste abre espacios constantemente para que los estudiantes intervengan. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico, parecen propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones no están determinadas o autorizadas sólo por el docente y, por el otro, porque los docentes remiten a los estudiantes a los textos en los cuales se han basado para responder a la preguntas. Otra característica es que los docentes contextualizan desde qué autores se van desarrollando los conceptos que van abordando. Por su parte, los estudiantes, durante el trabajo de lectura compartida, intentan dar cuenta de lo solicitado por los docentes basándose en el hecho de que éstos los remiten constantemente a los textos en los cuales pueden hallarlos, e incluso realizando relaciones entre conceptos y temas ya vistos.

Si consideramos todos estos aspectos podemos decir que lo que predomina en M4 y en M5 es la configuración de prácticas dialógicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura. Esto se sitúa también en la misma dirección que los hallazgos de Carlino y cols. (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011) y Natale y cols. (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) especialmente en el hecho de que la bibliografía parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir en la disciplina de formación.

IV.3.1.3) Síntesis y Discusiones

Si consideramos nuestro objetivo específico *Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si sólo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva*, vemos que la forma en la cual se organizan las interacciones en el aula en estas materias, en algunos casos, resultan más rígidas y, en otros, más flexibles.

En el primer caso –M1 y M2-, la organización de las interacciones en tres instancias –introducción al tema y consigna de trabajo por parte del docente, trabajo en pequeños grupos con base en la lectura aunque no haya sido explicitado esto por el docente, socialización de lo trabajado- y a la manera de secuencias IRE (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979) e IRF (Wells, 1993 y 2001)-en las que predominan las preguntas cerradas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), la selección implícita de los estudiantes que deben participar por parte de los docentes (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), los feedback evaluativos negativos o positivos (Cazden y Beck, 2003) y las repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996)-, dejan entrever una manera de enseñanza en la que lo que predomina es el la voz del enseñante. Además, vemos cómo los enseñantes tienden a facilitar la participación de aquellos alumnos que saben, responderán de manera apropiada a las preguntas que ellos realizan (Postic, 2000; Perrenoud, 1996; Tenti Fanfani, 1994). Esta selección puede hacerse de manera explícita –pidiendo a los voceros de los grupos que socialicen lo trabajado- o implícita –a través de la mirada-.

En estos casos, inclusive, la lectura de la bibliografía para responder a interrogantes de los docentes hasta suele ser sancionada de manera negativa. Desde la literatura nacional revisada esta forma de organización de las interacciones áulicas resulta afín a lo descrito como prácticas de lectura en los extremos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Los docentes no parecen centrarse en la enseñanza de los géneros disciplinares y la forma de interacción con los alumnos no tiende a propiciar contribuciones sustantivas en relación con los temas abordados. En este sentido, acorde a lo descrito en la literatura internacional (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001) y nacional (Carlino, Iglesia y Laxalta, 2013; Cartolari y Carlino, 2011), las actividades planteadas y el tipo de intervenciones que realizan los docentes, parecen estar destinadas a la memorización y reproducción de conceptos aislados

por parte de los estudiantes, más que a la construcción de conocimientos en el marco de materias y de disciplinas. Además, las formas de intervención docente podrían no facilitar la participación (Rogoff, 1993, 1997) autónoma y autorregulada (Lave and Wenger 1991; Vygotsky, 2006.) de los recién llegados o newcomers (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) en las prácticas lectoras académicas.

En M4 y en M5, la organización de las interacciones en dos instancias – introducción al tema y diálogo y lectura conjunta entre docentes y estudiantes- y a la manera de secuencias IRF (Wells, 1993 y 2001)-en las que alternan las preguntas cerradas y las abiertas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), la auto-selección de los estudiantes para participar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), los feedback evaluativos negativos o positivos (Cazden y Beck, 2003), las repeticiones, las reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), las interrogaciones (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), las invitaciones a la auto-evaluación de las respuestas por parte de los estudiantes (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996)-, dejan entrever una manera de enseñanza en la que lo que los docentes intentan dialogar con sus alumnos acerca de lo leído. Esta forma de organización de las interacciones áulicas resulta afín a lo descrito como prácticas de lectura entrelazadas o compartidas (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013.), ya que los docentes leen junto a los alumnos y despejan dudas, explican cuestiones no comprendidas e invitan a la realización de relaciones intertextuales. Los docentes parecen centrarse en la enseñanza de los géneros disciplinares y la forma de interacción con los alumnos parece tender a propiciar contribuciones sustantivas en relación con los temas abordados. En este sentido, según lo planteados desde la literatura nacional (Carlino, Iglesia y Laxalta, 2013; Cartolari y Carlino, 2011) e internacional (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 2001) las actividades planteadas y el tipo de intervenciones de los docentes se asemejan a lo descrito como andamiaje (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976) y parecen estar destinadas a la construcción de conocimientos en el marco de materias y de disciplinas. Estas prácticas de enseñanza docente podrían facilitar la participación (Rogoff, 1993, 1997) de los newcommers o recién llegados (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) y

la progresiva autorregulación (Lave y Wenger, 1991; Vygotsky, 2006) de las prácticas lectoras.

En suma, en M1 y en M2 notamos prácticas de enseñanza de la lectura e interacciones entre los docentes y los alumnos que resultan predominantemente monológicas (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006), ya que implican la primacía del discurso del docente y de comunicaciones organizadas por turnos, lo cual suele no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado. En contraposición, en M4 y en M5, vemos formas dialógicas (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006.) que se caracterizan por las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no están predefinidas y en la interrelación entre lectura y los intercambios orales como insumo para la construcción de aprendizajes. Cabe señalar que M1 y M2 son materias anuales y M4y M5, son cuatrimestrales. En este sentido, aunque en esta primera parte del año y según lo observado, los estudiantes participan de prácticas lectoras monológicas y dialógicas, cabría considerar si al finalizar el ciclo lectivo podrían llegar a participar en mayor medida de prácticas lectoras de tipo monológico

IV.3.2) TERCERA PARTE. SECCIÓN B

¿QUE HACEN LOS ALUMNOS EN RELACIÓN CON LA LECTURA AL FINALIZAR EL AÑO?

Tomando nuestro cuarto objetivo específico *-Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si sólo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva-* en este apartado nos centramos en las prácticas lectoras en contextos áulicos teniendo en cuenta lo que hacen los docentes y los estudiantes en la última parte del año. Hallamos una forma predominante de organización de las prácticas de lectura en las comisiones de trabajos prácticos: la monológica. Al igual que en la Parte Tres, Sección A de la presentación de Resultados, mostramos fragmentos de las interacciones en el aula y los analizamos teniendo en cuenta los aportes de Sanchez Miguel y cols. (2008), de la Psicología (Kaplan, 2008; Perreneaud, 1996; Postic, 2000) y en torno a esta cuestión de la literatura revisada (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006, entre otros.).

Como se anticipara en el capítulo Metodología, apartado III.3) Acceso institucional, selección de asignaturas y selección de participantes, estas observaciones de clase se realizaron durante la “toma de la Facultad” en otros espacios físicos de la Universidad Nacional de Tucumán, con lo cual las clases prácticas tenían una duración menor.

IV.3.2.1) Prácticas predominantemente monológicas de trabajo con la lectura en clases prácticas

En M1 (*Introducción a la Psicología*), la docente comienza la clase indagando si los estudiantes han leído el material bibliográfico, lo cual constituye una pregunta cerrada (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003) a la que los alumnos responden a nivel no verbal –asintiendo con la cabeza- (Cazden, 1991). Luego, la docente indaga qué han leído y un alumno menciona solamente el nombre del autor principal con el que se identifica la teoría: Piaget. La docente no precisa los autores ni los títulos de los textos que debían leer. Sin embargo, sitúa el tema en el programa de la materia y presenta al autor señalando datos biográficos, contextualizando su obra y proponiendo qué aportes le sirven para

esgrimir su teoría. Vemos aquí, una interacción del tipo IRF en la que la docente pregunta, y las respuestas no verbales de los estudiantes parecen ser sancionadas negativamente –la docente pide escucharles la voz- (Cazden y Beck, 2003) o en la que los feedbacks constituyen descripciones y ampliaciones del tema (Mehan y Griffin, 1981; Cazden y Beck, 2003).

D: Bueno, según tengo entendido a través de estas redes sociales que ustedes tanto usan les han pasado o les han contado que tenían que leer ¿se enteraron?, ¿pudieron leer?

TA: **(asienten con la cabeza)**

D: Me gustaría escucharles la voz un poco

TA: (se ríen) Sí

D: ¿Qué leyeron para hoy?

AA: Piaget

D: Veamos el programa. La teoría Psicogenética de Jean Piaget. Muy bien, ¿empezamos?

TA: **(asienten con la cabeza)**

D: ¿Voz?

TA: (se ríen) Sí

D: El señor Jean Piaget fue un biólogo suizo que nació en el año 1896 y murió en el año 1980. Él fue biólogo de formación y se dedicó a estudiar los procesos de adquisición de conocimientos por eso decimos que su interés estaba en resolver problemas epistemológicos o problemas que tienen que ver con cómo se construye el conocimiento. Él dedicó gran parte de su obra a las investigaciones psicológicas para explicar cómo los seres humanos construyen el conocimiento. Sus aportes han sido y son tan significativos que hasta hoy en día tienen vigencia, con modificaciones claro, pero tienen vigencia. Además, piensen que en el momento en el que él desarrolla su teoría el Conductismo y la Gestalt eran las teorías psicológicas que más relevancia tenían, y sus aportes significaron un vuelco. El tema es que aunque él comenzó a elaborar parte importante de su obra en la década de 1920, recién fue reconocida en la comunidad científica en la década de 1960 y él, construyó su obra independientemente de los marcos conceptuales de la psicología de la primera mitad del SXX. Piaget le critica al Conductismo la rígida concepción de conducta que tenían los conductistas, esto de pensar que la conducta es la respuesta a un estímulo. Para él la conducta no es rígida y ya vamos a ver por qué. Y de la Gestalt toma la noción de estructura pero desecha lo apriorístico y ahistórico de las estructuras que proponen los gestaltistas. Piaget se ve influido por el Racionalismo, la Lógica y la Biología. De Racionalismo se queda con la idea de que podemos explicar todo de manera racional y los seres humanos, en teoría, somos seres racionales y eso es lo que nos distingue de los animalitos...en teoría

TA: (se ríen)

Finalizada esta presentación, la docente indaga nuevamente si han leído y los alumnos responden afirmativamente, lo cual la habilita para realizar un feedback a la manera de una pregunta cerrada (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003). La docente indaga por el objeto de estudio de la teoría y responde un alumno. Esta respuesta es evaluada positivamente (Cazden y Beck, 2003) por la docente quien amplía la idea e introduce otros conceptos más (Cazden y Beck, 2003).

D: ¿Leyeron algoito?

TA: (se ríen) Sí

D: Entonces, de lo que ustedes han leído ¿cuál será el objeto de la teoría del señor Piaget, de la Epistemología Genética?

A1: La conducta que es como una adaptación al medio.

D: Bien, veamos. Yo acabo de decirles que el señor Piaget nombra su cuerpo teórico como Epistemología Genética. Epistemología porque le interesaba conocer cómo los sujetos llegan a conocer, a construir conocimientos, a volverse sujetos que conocen y genética, porque le interesaba estudiar la génesis y construcción paulatina de conocimientos a lo largo de la vida de los sujetos. Por eso, él estudia desde formas de conocimiento de un bebé, como tirar cosas en diferentes direcciones, hasta formas de conocimiento propias de los adultos, como ver situaciones desde diferentes perspectivas... bueno, no todos los adultos pueden hacer eso...

TA: (se ríen)

D: Y para Piaget la conducta es una forma o un proceso de adaptación de este sujeto que conoce o sujeto epistémico al medio. Y además, la conducta está compuesta por dos aspectos: uno afectivo o energético, que es el que motiva la conducta, es como la nafta de la conducta.

TA: (se ríen)

D: Y otro aspecto que es el estructural o cognitivo, que es el que organiza, ordena de alguna manera, la conducta. Orden...no como sus placares... eso no es orden.

TA: (se ríen)

Posteriormente, se suceden interacciones en las que la docente pregunta, un alumno responde y la docente evalúa las respuestas (Wells, 1993 y 2001). La docente, retomando cosas que ya ha planteado, pregunta por otro concepto vinculado con los anteriores, y responde otro alumno. La respuesta es evaluada positivamente (Cazden y Beck, 2003) por la docente y la retoma para introducir otra pregunta, que responde otro alumno. Nuevamente, la enseñante evalúa positivamente la respuesta (Cazden y Beck, 2003) e introduce otra pregunta en relación con esta, que responde el mismo alumno. La interacción se cierra con la sanción positiva de la enseñante (Cazden y Beck, 2003).

D: Bien, entonces para el señor Piaget todo proceso psicológico termina explicándose tarde o temprano por la biología o por la lógica. Para él la adaptación ¿qué es?

A2: El equilibrio entre asimilación y acomodación.

D: Muy bien. Piaget define a la adaptación como el equilibrio entre asimilación y acomodación. El equilibrio en los intercambios entre el sujeto y el objeto de conocimiento, o sea, lo que el sujeto trata de conocer. Entonces, la asimilación y la acomodación son los dos procesos que le permiten al sujeto adaptarse a las vicisitudes del medio ¿Podemos definir asimilación y acomodación?

A3: La asimilación es el mecanismo de incorporación de nuevos objetos o experiencias a los esquemas ya existentes.

D: Bien, y ¿la acomodación?

A3: Es cuando las estructuras internas cambian porque hay algo que se intenta asimilar o porque hay algo que se asimiló.

D: Muy bien.

Con base en lo anterior, la docente define qué es un esquema y realiza una pregunta que es respondida por un alumno, cuya respuesta es evaluada positivamente, completada, reformulada y ampliada por la docente (Cazden y Beck, 2003; Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996). Teniendo en cuenta esto, la docente hace otra pregunta que es respondida

por otro alumno sin obtener una evaluación por parte de la docente (Cazden, 1991; Wells, 1993 y 2001).

D: Bien, bien. Para Piaget los esquemas son secuencias de acciones o representaciones o imágenes que están organizados y que se repiten con frecuencia y pueden ser reconocidas con facilidad entre otros comportamientos. Por ejemplo el esquema de la succión en los bebés. Ese es un esquema que se va complejizando porque al principio el bebe succiona el pezón, después el dedo pulgar, después el sonajero que queda todo babeado

TA: (se ríen)

D: Y ¿Por qué se complejiza el esquema?

A1: Porque hay cosas que se asimilan, el dedo, el sonajero.

D: Muy bien, el esquema se complejiza porque se asimilan nuevos objetos que pueden ser succionados, no es que el chico se traga el dedo o el sonajero para asimilarlo. Es la acción lo que se incorpora al esquema mental o motor.

TA: (se ríen mucho)

D: La acomodación, implica que las estructuras internas se modifiquen, se reformulen, cambien y esto hace que se pueda asimilar. Entonces, si pensamos en el esquema de succión, este pertenece a una estructura más amplia que puede llamarse “conocer el mundo”. Entonces para conocer el mundo, el esquema de succión se amplía porque el niño lleva a su boca cada vez más objetos y además, modifica o acomoda su boquita para chupar distintos objeto, la prensión de las manitos según el tamaño del objeto. Entonces ¿cuándo hay adaptación?

A2: Cuando se combinan la asimilación y la acomodación

La docente introduce, a la manera de una pregunta, una consigna a ser trabajada en un lapso acotado de tiempo.

D: ¿pueden pensar un ejemplo en el cual entren en juego estos conceptos de asimilación, acomodación, equilibración y adaptación? Reúnanse en pequeños grupos y en 10 o 15 minutitos piensen esto que les digo.

Pasados 15 min los estudiantes avisan a la docente que han terminado la tarea grupal. La docente habilita la participación de un alumno que ha levantado la mano en calidad de vocero o representante de un pequeño grupo de trabajo (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003; Mehan, 1979a y b). En este caso, los alumnos participan y explicitan más sus ideas que en las interacciones anteriores.

D: Bueno chicos, ¿cómo les ha ido? A ver (un alumno levanta la mano para pedir la palabra).

A2: Nosotros estamos pensando en esto que nos está pasando ahora, en esto de la toma. Porque bueno, cuando hemos entrado en la facu estábamos desequilibrados porque todo era nuevo y bueno había que asimilar muchas cosas, pero después de un tiempo hemos logrado acomodarnos y adaptarnos a la facu...y bueno, y ahora con la toma nos hemos desequilibrado de nuevo porque no sabemos bien cómo hacer para estudiar solos, pero estos espacios que son como los prácticos a lo mejor nos facilitan acomodarnos y adaptarnos a la situación de la toma.

D: Muy bien chicos, la verdad que si leyeron, muy bien, y si entendieron así lo que fueron leyendo medio en soledad, me pregunto si realmente necesitan estos espacios...

TA: (se ríen)

D: A ver ustedes (una alumna levanta la mano)

A4: Yo estaba, bah, nosotros estábamos pensando en la entrada al jardín de los chicos. Porque antes de eso y sobre todo si son hijos únicos no saben lo que es compartir con otros, y hacer cosas pautadas, y cómo está organizado el tiempo, es distinto a la casa. Y bueno para poder

asimilar todo eso tienen que acomodar la estructura sino no se pueden adaptar al jardín. Mi ahijadito le decía a su mamá que él quiere ir dos días nada más porque los otros, quiere quedarse en la casa a jugar.

TA: (se ríen)

D: Que divino. Los chicos son unos personajitos divinos.

Finalmente, la docente cierra la clase sintetizando ideas centrales de los conceptos de la teoría y anticipa el tema a ser trabajado en el encuentro siguiente pero no la bibliografía específica a ser leída por los alumnos.

D: Para Piaget el tema de la construcción de las estructuras cognitivas fue muy importante porque el desarrollo de la inteligencia es un proceso gradual que se da a lo largo de diferentes estadios y cada estadio se caracteriza por un tipo de estructura que se diferencia de la anterior por su creciente nivel de complejidad, pero que necesita de la anterior para desarrollarse. Me parece que la profesora necesita el aula. Bueno, lo que hemos visto son los conceptos centrales de la Epistemología Genética, hasta nuevo aviso nos vemos de nuevo aquí la semana próxima, es decir, mismo horario y mismo lugar. Por favor revisen estas benditas redes sociales por las dudas. Yo voy a trabajar Psicología Cognitiva y si quedan dudas de lo que hemos visto hoy, se las ve. Nos vemos chicos.

TA: Nos vemos.

Esta sesión o lección (Lemke, 1990) se organiza en tres episodios: introducción de la clase por parte de la docente y trabajo en torno a algunos conceptos centrales del tema, división en pequeños grupos y asignación por parte de la enseñante de una consigna específica a ser trabajada con base en la lectura, socialización de lo trabajado y cierre de la clase por parte de la docente. En el marco de la socialización es que puede apreciarse de manera más palpable la participación de los estudiantes. Si tenemos en cuenta las dimensiones o focos de análisis, en esta materia se trabaja como contenido específico (“qué”) la teoría Psicogenética de Jean Piaget (Sanchez Miguel y cols., 2008).

Además, la forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) ya que la docente interviene “en los extremos” o “márgenes exteriores” de las actividades que involucran la lectura. Si bien, solicita un trabajo basado en la lectura y evalúa lo producido por los alumnos, lo que sucede durante las actividades de lectura depende de los alumnos y las indicaciones y el feedback de la docente ante inquietudes parecen no ser vistos como necesarios.

Como ya lo hemos indicado, vemos que la forma cómo se organizan los patrones del discurso y las estructuras de participación (Sanchez Miguel et. al. 2008) o “cómo” se organiza la interacción (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), resulta afín a las estructuras IRF (Wells, 1993 y 2001) -en las que la secuencia es

iniciada por el docente, el alumno responde y hay un feedback docente-. El conocimiento resulta de una sucesión de intentos y esto implica, por un lado, que aunque una idea se exponga de diferentes formas, finalmente se encuentre un modo que se ajuste a la perspectiva de un docente o de un autor (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). En este caso, notamos la marcada preeminencia de la palabra del docente quien formula las preguntas y evalúa las respuestas aportando la mayor cantidad de información sustantiva sobre el tema (Wells, 1993).

En consonancia con los planteos de los enfoques pscosociológicos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004), vemos la asimetría que se genera entre la docente y los alumnos, ya que es la docente quien regula el derecho a hablar y a participar, privilegiando a los voceros de los grupos o a quienes levantan la mano. Tal y como plantean Cazden y Beck (2003), el derecho a hablar a cualquiera en cualquier momento resulta inherente al rol docente y los estudiantes deben obtenerlo -cuando el docente nombra a un alumno o cuando un alumno levante la mano y es habilitado por la docente para hablar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984). Asimismo, los feedback docentes que apreciamos consisten en reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), descripciones y evaluaciones negativas y positivas (Cazden y Beck, 2003).

En M2 (*Psicofisiología*), la docente comienza valorando positivamente el hecho de que algunos estudiantes hayan leído y propone capitalizar esas lecturas. Explicita que dará pautas para que puedan focalizar la información más relevante y solicita la ayuda de los que han leído. Los estudiantes responden afirmativamente a esta invitación.

D: Bueno, lo que vamos a hacer es lo siguiente, porque veo que algunos se enteraron de que teníamos clases y están aquí, y bueno, eso me parece importante porque significa que tienen interés en seguir con la materia a pesar de todo esto que está pasando, y bueno, a los que han leído me parece muy bien y vamos a tratar de capitalizar el esfuerzo que han hecho. Bien, lo que voy a hacer es **explicarles** el tema primero, no va a ser tan exhaustivo como una clase teórica, pero voy a tratar **de darles pautas para que vean qué cosas son las más significativas** de este tema... a la par de que voy explicando, **a los que hayan leído, les voy a pedir que me ayuden** ¿sí?

TA: Sí

La docente no retoma qué autores debían trabajar, pero contextualiza el tema en el programa de estudios de la materia. Luego, esgrime una pregunta que en su formulación parece abierta, pero que termina funcionando de manera cerrada (Barnes, Britton y Rosen,

1971; Cazden y Beck, 2003) porque admite un tipo de respuesta y, como la alumna que la responde recibe un feedback evaluativo positivo (Cazden y Beck, 2003) por parte de la docente, la respuesta dada se ajustaría a las expectativas de la enseñante (Postic, 2000). Ante esta respuesta, la docente plantea una pregunta que parece ser más general y abierta - ¿se acuerdan?-, que los alumnos responden afirmativamente, con lo cual termina funcionando como una pregunta cerrada (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003). Con base en esta respuesta, la docente realiza una descripción (Cazden y Beck, 2003) y explicación y, nuevamente, introduce una pregunta en apariencia abierta (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003) que termina funcionando de forma cerrada - ¿estamos?-.

D: Bueno, el tema de hoy es Visión, estamos situándonos ya en la unidad cuatro del programa...ahora de manera general ¿qué es la visión?

A2: Es la capacidad de interpretar nuestro entorno por los rayos de luz que alcanzan el ojo. También es la acción de ver. Y además, la visión o el sentido de la vista es una de las principales capacidades sensoriales que tenemos los humanos y también los animales. Y el órgano receptor es el ojo.

D: Muy bien, entonces lo primero que tenemos que ver es que la visión es un sentido. Se acuerdan que algo habíamos visto sobre qué eran los sentidos...¿se acuerdan?

AA: Sí

D: Los sentidos son el mecanismo fisiológico de la percepción. Los sentidos permiten percibir lo que está a nuestro alrededor y determinados estados internos del organismo. Tradicionalmente se hablaba de cinco sentidos: el sentido de la vista o de la visión que es el que vamos a ver hoy, el sentido del gusto o de sabor, el sentido del oído o de la audición, el sentido del olfato o del olor y el sentido del tacto. Lo que pasa es los investigadores no se ponen totalmente de acuerdo en cuanto a su número de los sentidos, o sea a la cantidad, y cómo clasificarlos. Pero bueno, nosotros vamos a tomar esta clasificación que es la más clásica ¿estamos?

TA: Sí

La docente retoma lo enunciado por una alumna, y reformula su respuesta (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), para luego introducir una pregunta cerrada (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003) que es respondida por un alumno y evaluada positivamente (Cazden y Beck, 2003) por la enseñante. En este punto apela a medios gráficos para explicitar y explicar una serie de ubicaciones anatómicas. Cada vez que muestra una estructura anatómica pregunta qué es la misma y va evaluando y completando las respuestas de sus alumnos. Un alumno responde de manera casi acertada pero dando cuenta de sus dificultades en la incorporación de un lexema propio de la materia. Tal y como sucede en las estructuras IRF, la docente le da la oportunidad de que se aproxime de manera sucesiva hasta llegar a enunciar el vocablo correctamente (Wells, 1993 y 2001).

D: Bueno, entonces como decía la compañera la visión es un sentido que nos permite, comprender el entorno en el que estamos, porque nos posibilita visualizar los objetos y distinguir sus características...y el órgano que facilita la visión es el ojo. Veamos entonces cómo está compuesto el ojo (muestra un dibujo). A ver los que ha leído ayuden ¿cómo está formado anatómicamente el ojo?

A3: Está la córnea

D: Bien, que es esta de aquí (señala la córnea en una imagen) ¿y qué es la córnea?

A3: Es una capa de tejido transparente que delimita la cámara anterior del ojo, es como el límite entre esa cámara anterior del ojo y el exterior y se nutre a través del humor acuoso para estar húmeda y se comunica periféricamente con la esclerótica.

D: Muy bien, muy bien. Bueno, ahora mi turno

TA: (se ríen)

D: Después está el iris, aquí (señala el iris en la imagen). El iris está compuesto por fibras de músculo liso que tienen una disposición radial o en forma de rayos y circular y que mueven a la pupila, que es la abertura que tiene el iris por la que pasa la luz. Entonces, las fibras radiales dilatan la pupila, es lo que se llama midriasis o pupila dilatada, y las fibras circulares contraen, es lo que se llama miosis de la pupila, ¿qué más hay?

A4: El cristal

D: Cerca, cerca, pero no exacto

A4: El cristalino

AA: (se ríen)

La risa de los estudiantes ante lo que pareciera ser una equivocación de un alumno es sancionada negativamente por la enseñante (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984). Luego, la docente plantea una pregunta a todos y es respondida por el estudiante que viene ya interactuando con ella. Evalúa positivamente la respuesta y la reformula ampliándola (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996). Pareciera ser que la docente espera que participen más alumnos y los exhorta a que lo hagan –Ahora les toca a ustedes ¿Qué sigue?-. A esta invitación responde otro estudiante y sus respuestas son sancionadas positivamente (Cazden y Beck, 2003) por la docente quien, nuevamente, va reformulando las respuestas (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

D: ¿Se están riendo del compañero?

A4: Hay profe si lo tengo escrito aquí y lo leo mal encima

TA: (se ríen)

A4: Además soy pésimo con los nombres de anatomía, me cuesta mucho

D: Bueno, el cristalino ¿y qué sabemos del cristalino?

A4: Es como un lente blando y transparente que se deforma por los movimientos de los músculos...esos que no me acuerdo el nombre y bueno, entonces se acomoda la imagen.

D: Bien, el cristalino es una lente blanda de tejido transparente y se acomoda por los movimientos de los músculos ciliares, músculos ciliares, anoten bien, y esos movimientos de los músculos ciliares son los que permiten que se ajuste o acomode la imagen para que se a clara, ¿estamos?

TA: Sí

D: Y este es el cristalino (señala en la imagen). Ahora les toca a ustedes ¿Qué sigue?

A5: El humor acuoso

D: ¿Qué es eso?

A5: Es un líquido que todo el tiempo se cambia y moja la córnea y hace que la presión de adentro del ojo sea normal

D: Bien. El humor acuoso es un fluido que está en permanente recambio, que nutre la córnea y que mantiene la presión intraocular normal.

Las interacciones continúan a la manera de secuencias IRF (Wells, 1993 y 2001) hasta completar la anatomía y fisiología de la visión. La docente cierra la clase indicando el tema a ser trabajado en la clase siguiente. Aunque alienta a los alumnos a leer la bibliografía no explicita cuál.

D: Bueno chicos, este es el panorama general del tema visión, veo que muchos han leído. Lamentablemente, como estamos en casa prestada, tenemos que dejar el lugar. El día jueves en este lugar y en este mismo horario podemos avanzar con el sentido de la audición, les voy a pedir que lean todos el tema, la biblio está en el programa, así podemos hacer algo un poco más práctico. Nos vemos.

Esta sesión o lección (Lemke, 1990) se organiza en dos episodios: introducción de la clase por parte del docente y trabajo en torno a algunos conceptos centrales del tema con base en la estructura docente pregunta-alumno responde-docente hace una devolución (Wells, 1993 y 2001), y cierre de la clase por parte del docente. Aunque la estructura de la clase parezca consistir en un diálogo sobre un tema del programa de estudios, por un lado, no parece ser una práctica de lectura compartida (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) ya que no se trabaja con base en un texto consensuado por la docente y los alumnos y, por la otra, la estructura IRF presenta cierta rigidez y parece no facilitar un diálogo fluido sobre el tema de la clase. Si tenemos en cuenta las dimensiones o focos de análisis, en esta materia se trabaja como contenido específico (“qué”) el sentido de la Visión (Sanchez Miguel y cols., 2008). Además, la forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) ya que la docente interviene en lo que son los “márgenes exteriores” de la actividad de diálogo: las preguntas a ser respondidas por los estudiantes debieran basarse en lo que han leído pero la docente no explicita qué textos se esperaba que lean.

Como ya lo hemos señalado, vemos que la forma cómo se organizan los patrones del discurso y las estructuras de participación (Sanchez Miguel et. al. 2008) o “cómo” se organiza la interacción (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004) resulta afín a las IRF (Wells, 1993 y 2001) porque el conocimiento resulta de una sucesión de intentos y esto implica, por un lado, que aunque una idea se presente de diferentes maneras, hay un modo canónico de interpretarla determinado por el docente o

por un autor (Leindhart y Steel, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). Sin embargo, hemos anticipado que la secuencia presenta cierta rigidez ya que hay una marcada preeminencia de la palabra del docente, quien no sólo formula las preguntas y evalúa las respuestas, sino también que aporta la mayor cantidad de información relevante sobre el tema (Wells, 1993). Así, los feedback docentes que apreciamos consisten en reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), descripciones y evaluaciones negativas y positivas (Cazden y Beck, 2003). También vemos cómo priman las preguntas que parecen ser abiertas pero terminan funcionando como preguntas cerradas.

Teniendo en cuenta los aportes de los enfoques pscosociológicos (Castorina y Kaplan, 2003; Kaplan, 1997; Kaplan, 2008; Postic, 2000; Tenti Fanfani, 2004), vemos la asimetría entre la docente y los alumnos, ya que es ella quien regula el derecho a hablar y a participar, privilegiando a los voceros de los grupos o a quienes levantan la mano y sancionando negativamente las risa que ella entiende como burlas hacia un compañero que ha errado una respuesta. Como plantean Cazden y Beck (2003), el derecho a hablar resulta propio del rol docente y los estudiantes tienen que obtener este derecho (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984).

IV.3.2.1) Síntesis y Discusión

Si consideramos nuestro objetivo específico *Comprender la funcionalidad de las prácticas de lectura: si propician la construcción de conocimientos en el marco de disciplinas, o si sólo apuntan a la memorización y reproducción de conceptos de forma no comprensiva*, vemos que la forma en la cual se organizan las interacciones en el aula hacia la finalización del ciclo lectivo en estas materias resultan más bien rígidas. En M1 y M2, la organización de las interacciones en dos y tres instancias –introducción al tema y consigna de trabajo por parte del docente, trabajo en pequeños grupos con base en la lectura aunque no haya sido explicitado esto por el docente, socialización de lo trabajado- y a la manera de secuencias IRF (Wells, 1993 y 2001) -en las que predominan las preguntas cerradas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), la selección implícita de los estudiantes que deben participar, por parte de los docentes (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), los feedback evaluativos negativos o positivos (Cazden y Beck, 2003) y las repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996)-, dejan entrever una manera de

enseñanza en la que marcadamente predomina es la voz del enseñante. Además, en la misma dirección que los postulados realizados desde los enfoques piscosociológicos (Perrenoud, 1996; Postic, 2000), vemos cómo los enseñantes tienden a facilitar la participación de aquellos alumnos que saben, responderán de manera apropiada a las preguntas que ellos realizan. Esta selección suele hacerse de manera explícita (Cazden y Beck, 2003)– pidiendo a los voceros de los grupos que socialicen lo trabajado o privilegiando a aquellos que levantan la mano para pedir la palabra-.

En estos casos, la lectura de la bibliografía para responder a interrogantes de los docentes no suele ser guiada por las docentes, quienes no piden explícitamente que se trabaje o se responda desde lo que han leído ni solicita que los alumnos indiquen desde qué autores responden. De hecho, cuando las docentes plantean una pregunta o dan una consigna de trabajo a ser resuelta con base en la lectura –aunque no lo hubieren explicitado- los alumnos responden desde lo que parecen ser fotocopias de unos apuntes manuscritos. Esto resulta consonante a lo declarado por los estudiantes en la presente investigación sobre el uso de apuntes hechos por terceros cuya autoría suele desconocerse.

Desde la literatura nacional revisada, esta forma de organización de las interacciones áulicas resulta afín a lo descrito como prácticas de lectura en los extremos (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). Los docentes no parecen centrarse en la enseñanza de los géneros disciplinares y la forma de interacción con los alumnos no tiende a propiciar que los estudiantes realicen contribuciones significativas en relación con los temas abordados (Dysthe, 1996; Dysthe, 2012). Es la palabra de los docentes la que posee mayor peso y esto puede verse a partir de las extensas devoluciones en las que prima su discurso y en las constantes reformulaciones (Goffman, 1981; O’Connor y Michaels, 1996). En este sentido, y en consonancia con teorizaciones internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, 2012) y nacionales (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Fernandez, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010), las actividades planteadas y el tipo de intervenciones que realizan los docentes –que llegan incluso a anticipar que presentarán los conceptos que los estudiantes deben saber sobre el tema-, parecen estar destinadas a la memorización y reproducción de conceptos aislados por parte de los estudiantes, más que a la construcción de conocimientos en el marco de materias y de disciplinas.

Entonces, en M1 y en M2 notamos que, aunque las secuencias incluyen feedbacks docentes, la forma en la que los mismos se realizan, darían lugar a que la palabra de los enseñantes tenga mayor preeminencia. Además, notamos prácticas de enseñanza que parecen basarse en la lectura e interacciones entre los docentes y los alumnos que resultan predominantemente monológicas (Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Wells, 2006), ya que implican la primacía del discurso del docente y de comunicaciones organizadas por turnos. La monologicidad, en este caso y tal como lo señalara Dysthe (1996), tiende a reducir el diálogo a la palabra autorizada del docente. Como lo plantean autores locales (Padilla, 2004; Douglas, Lopez y Padilla, 2011; Molina y Hael, 2011), la palabra autorizada del docente, lo que el docente remarca como conceptos relevantes acerca de un tema, demanda ser aceptada e incorporada sin que haya lugar para las dudas, los cuestionamientos y los equívocos. En relación con esto y siguiendo a Cazden y Beck (2003), vemos la asimetría generada entre las docentes y los alumnos, porque mientras la estructura de la lección existe para las enseñantes como un esquema en su estructura cognitiva que se actualiza en las situaciones áulicas, para los alumnos, la evolución de su competencia comunicativa es gradual. Es decir que los estudiantes aprenden a comunicarse (Cazden y Beck, 2003) dentro de la estructura de la clase, y al hacerlo, cumplen los fines del docente –en este caso conocer los conceptos más relevantes sobre un tema del programa de la asignatura-y, muy pocas veces, con sus propios fines –que en este caso podría ser memorizar estos conceptos clave-.

Finalmente, si contrastamos estos hallazgos con los de las observaciones de clase realizadas al comenzar el año, podríamos decir que en el caso de estas materias los estudiantes tendrían mayores posibilidades de participar (Roggof, 1997) en prácticas de lectura de tipo monológicas (Dysthe, 1996; Cartolari y Carlino, 2011), ya que M1 y M2 son materias anuales y, tal y como lo describieran los alumnos y constatáramos a partir de las observaciones de clase, M4 y M5 son materias cuatrimestrales en las que las prácticas lectoras resultan predominantemente dialógicas.

IV.4) CUARTA PARTE

¿QUÉ HACEN AL LEER LOS ALUMNOS? ESTRATEGIAS DE LECTURA

Teniendo en cuenta uno de los objetivos de nuestro estudio, *-Describir las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de la Carrera de Psicología, teniendo en cuenta las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar-* en este apartado presentamos los resultados correspondientes al mismo.

Para arribar a estos resultados, previamente encaramos otro propósito: *Diseñar una prueba de comprensión lectora para alumnos del primer año de la carrera de Psicología que contemple la evaluación de las estrategias lectoras (inferenciales, superestructurales y metacognitivas) que utilizan en relación con los textos académicos de su área disciplinar.* En este sentido, y como se indicara en el capítulo metodológico, en el sub-aparato *Instrumentos de recolección de datos*, diseñamos dos evaluaciones de comprensión lectora basadas en textos de dos materias del primer año de la carrera. El texto predominantemente expositivo es: Guyton, A. (1994). Sentido de la audición. En A. Guyton (Ed.) *Anatomía y fisiología del sistema nervioso* (pp. 399-413). Buenos Aires: Panamericana. El texto predominantemente argumentativo: Vasilachis de Gialdino, I (1992). Tesis N° 4. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos* (pp.31-41) Buenos Aires: CEAL. Cabe señalar que en el *Anexo* puede encontrarse copias de estas evaluaciones.

La presentación de los resultados que dan cuenta de estos objetivos se organiza teniendo en cuenta las dos evaluaciones realizadas con el mismo grupo y con ambas clases textuales en dos momentos del año (una, en el primer cuatrimestre y otra, al finalizar el segundo). En primer lugar, presentamos la identificación de los elementos que permiten contextualizar lo que se lee; en segundo lugar, analizamos cuantitativo y cualitativo las estrategias inferenciales que emplean los estudiantes para construir la coherencia textual; en tercer lugar, describimos las estrategias de control de la comprensión; y, finalmente, incluimos la síntesis y discusión de los resultados de este apartado.

IV.4.1) Elementos para contextualizar lo que se lee

En primer lugar, indagamos los conocimientos de los estudiantes acerca de los elementos para contextualizar lo que se lee (título del capítulo de libro, autor, año de edición, libro que contiene el capítulo seleccionado, número de edición, lugar de edición y editorial) para el texto expositivo y el texto argumentativo. Cabe señalar que los alumnos contaban con la información necesaria para localizar estos aspectos (fotocopia de la tapa y contratapa y de la página con los datos de edición). En las tablas N° 4 y N° 5 presentamos el reconocimiento de los elementos para contextualizar lo que se lee para los textos de ambos tipos discursivos.

Tabla N° 4

Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo argumentativo para la primera y la segunda evaluación.

Items	Categorías	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev.	2° Ev.
		F	F2	P	P2
¿Cómo se titula el texto?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	4	7	8,9	15,6
	Respuesta parcialmente correcta	6	7	13,3	15,6
	Respuesta incorrecta	33	10	73,3	22,2
	No responde	2	0	4,4	,0
	Total	45	45	100	46,7
¿Quién es la autora del texto?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	36	22	80	48,9
	Respuesta parcialmente correcta	9	2	20	4,4
	Total	45	45	100	46,7
¿En qué año se escribió el texto?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	35	19	77,8	42,2
	Respuesta incorrecta	1	1	2,2	2,2
	No responde	1	0	2,2	,0
	Propone que no se indica	4	2	8,9	4,4
	Señala que no encuentra el dato	4	2	8,9	4,4
	Total	45	45	100	46,7
¿En qué libro se encuentra el texto a leer?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	6	7	13,3	15,6
	Respuesta parcialmente correcta	39	17	86,7	37,8
	Total	45	45	100	46,7
¿Qué edición del libro estás leyendo?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	9	5	20	11,1
	Respuesta parcialmente correcta	8	7	17,8	15,6
	Respuesta incorrecta	11	3	24,4	6,7
	No responde	9	4	20	8,9
	Propone que no se indica	6	3	13,3	6,7
	Señala que no encuentra el dato	2	2	4,4	4,4

	Total	45	45	100	46,7
¿Dónde fue editado el libro?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	21	12	46,7	26,7
	Respuesta parcialmente correcta	9	6	20	13,3
	Propone que no se indica	11	3	24,4	6,7
	Reconoce no saber la respuesta	1	1	2,2	2,2
	Señala no encontrar la respuesta	2	1	4,4	2,2
	No responde	1	1	2,2	2,2
	Total	45	45	100	46,7
¿Cuál es la editorial?	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	43	24	95,6	53,3
	Respuesta parcialmente correcta	2	0	4,4	,0
	Total	45	45	100	46,7

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, en la primera evaluación en el caso del texto argumentativo, priman las respuestas incorrectas para la identificación del título del texto (73,3%) y de la edición (24,4%); las respuestas correctas, para la identificación de la autora de la obra (80%), del año (77,8%), lugar de edición (46,7%) y editorial (95,6%); y las respuestas parcialmente correctas, para el título del libro (86,7%) en el que se encuentra el texto. Con respecto a la segunda evaluación, un primer dato significativo es la cantidad de alumnos que han abandonado la materia (46,7% de los evaluados inicialmente). Siguen primando los porcentajes más altos de respuestas incorrectas para la identificación del título del texto (22,2%); las respuestas correctas, para la identificación de la autora de la obra (48,9%), del año (42,2%), lugar de edición (26,7%) y editorial (53,3%); y las respuestas parcialmente correctas, para el título del libro (37,8%) en el que se encuentra el texto y la edición del mismo (15,6%). Apreciamos que los porcentajes en todas las categorías han mermado entre la primera y la segunda evaluación. Pero esto no nos permite inferir que los alumnos hayan mejorado o empeorado significativamente en la identificación de estos elementos que permiten contextualizar lo que se lee dados los altos porcentajes de abandono de la materia.

Tabla N° 5

Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo expositivo en la primera y en la segunda evaluación

Ítems	Categorías emergentes	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev	2° Ev.
		F	F2	P	P2
Cómo se titula el texto?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	21	4	40,3	7,7
	Identificación parcialmente	5	2	9,6	3,8

	correcta				
	No responde	26	12	50	23,1
	Total	52	52	100,0	100,0
¿Quién es el autor del texto?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	27	8	51,9	15,4
	No responde	25	10	48	19,2
	Total	52	52	100,0	100,0
¿En qué año fue escrito el texto?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	19	7	36,5	13,5
	No responde	31	11	59,6	21,2
	Total	52	52	100,0	100,0
¿En qué libro se encuentra el texto a leer?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	16	5	30,7	9,6
	No responde	36	13	69,2	25,0
	Total	52	52	100,0	100,0
¿Qué número de edición estás leyendo?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	6	2	11,5	3,8
	No responde	46	16	88,4	30,8
	Total	52	52	100,0	100,0
¿Dónde fue editado el libro?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	11	8	21,1	15,4
	No responde	41	10	78,8	19,2
	Total	52	52	100,0	100,0
¿Cuál es la editorial?	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Identificación correcta	19	3	36,53	5,8
	No responde	33	15	63,4	28,8
	Total	52	52	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia
Ev.: Evaluación

Para el texto expositivo, podemos ver un alto porcentaje de falta de respuestas al ítem, y que el mayor porcentaje de identificaciones correctas corresponde al autor (48,1%), al título del capítulo (35,2%) y al título del libro (22,2%). Resulta significativo también que los estudiantes expliciten no saber las respuestas. En la segunda evaluación, la ausencia de respuesta al ítem se mantiene alta y también resulta llamativa la cantidad de alumnos que han abandonado la materia (65,4%). A pesar de la ausencia de respuesta al ítem, identifican correctamente el autor (15,4%), el lugar de edición (15,4%), el año de edición (13,7%), y en menor medida, el libro en el que se encuentra el texto (9,6%), el título (7,7%), la editorial (5,8%) y la edición (3,8%).

No resulta factible realizar una comparación directa entre los estudiantes evaluados con el texto argumentativo y los evaluados con el texto expositivo ya que eran dos grupos diferentes. Sin embargo, y a grandes rasgos, podemos ver que, en el caso del texto

argumentativo, hay altos porcentajes de respuestas incorrectas, parcialmente correctas y correctas a diferentes ítems y, para el texto expositivo priman la ausencia de respuesta y luego las respuestas correctas. En el caso del texto argumentativo la identificación del título del texto y del número de edición son puntos conflictivos y la identificación de la autora, el año y el lugar de edición y la editorial resultan favorables. En cambio, en el caso del texto expositivo la correcta identificación de todos los ítems se ve opacada por los altos porcentajes de ausencia de respuesta.

IV.4.2) Estrategias inferenciales para la construcción de la coherencia textual

En segundo lugar, indagamos las estrategias inferenciales que sirven para construir la macro y la microestructura de la base del texto.

De manera cualitativa analizamos las respuestas a las preguntas a fin de conocer de qué modo construían las inferencias los estudiantes:

a) Pregunta para inferencia conectiva: ¿qué relación plantea Marx entre individuos, organización social y política, y producción? Dar cuenta de este ítem, implicaba que los estudiantes debían establecer una relación de coherencia local y referencial entre sintagmas contiguos:

Determinados individuos que como productores actúan de un determinado modo, contraen entre sí relaciones sociales y políticas determinadas, y la observación empírica tiene que poner de relieve la trabazón existente entre la organización social y política y la producción. La organización social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos tal como realmente son (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33).

El texto fuente reiteraba el calificativo “determinados” en diversas oportunidades, lo cual resultó un recurso de cohesión que se aplicaba a individuos, relaciones sociales y política, es decir, tres de los aspectos en cuestión. Los lectores tenían que realizar inferencialmente un puente entre los individuos caracterizados como productores y el hecho de que estos contraen relaciones de tipo político y social. Además, tenían que resolver la inferencia anafórica nominal sustituyendo “trabazón” por “relación”, y referencialmente, vincular el sustantivo trabazón con los aspectos “organización social y política, y producción”, como una de las características de los individuos. Finalmente, tenían que poder notar que la relación posee como un elemento clave el verbo “brotar” y su referencia a “individuos y organización social”.

Algunas respuestas categorizadas como correctas fueron:

La organización social y política brotan del proceso de vida de determinados individuos (protocolo 19), Plantea que los individuos son una causa principal de la organización social y política. Lo que quiero poner es que los individuos son los que producen las relaciones sociales y políticas (protocolo 21), Plantea que determinados individuos como productores al actuar generan determinadas relaciones sociales y políticas (protocolo 11).

Vemos que en estos casos los estudiantes han podido resolver las inferencias puente y referenciales. En la primera respuesta, el estudiante se mantiene fiel al texto fuente, pero logra reorganizar la información para responder; en la segunda, se aprecia la inclusión de marcas lingüísticas propias y la construcción de una relación; y en la tercera, logra establecer la relación y parece valerse del calificativo “determinadas” para lograrlo. Respuestas categorizadas como incorrectas fueron aquellas que retomaron de forma casi literal solo aspectos aislados sin poder vincular referencial o anafóricamente los sintagmas, por ejemplo: *Relaciones sociales y políticas determinadas (protocolo 17). La observación empírica (protocolo 18). La trabazón (protocolo 37).*

b) Pregunta para inferencia elaborativa: ¿qué aportes teóricos toma Marx? Responder esta pregunta implicaba realizar un recorrido por el texto a lo largo del primer apartado, es decir, poder construir parte de la macroestructura de la base del texto. Algunas respuestas correctas fueron:

Toma los aportes de Feuerbach y de Hegel (protocolo 23). Los aportes teóricos que toma Marx fue el materialismo de Feuerbach y el idealismo de Hegel (protocolo 10). Marx toma el materialismo de Feuerbach y el idealismo de Hegel (protocolo 8).

Las respuestas que fueron categorizadas como incorrectas sólo aludían a información que se encontraba en el primer párrafo del texto, pudiendo transcribir parte del mismo de forma literal, es decir: *Materialismo de Feuerbach (protocolo 25). Feuerbach: el verdadero materialismo y la ciencia positiva, al hacer de la relación social del hombre con el hombre.*

Esta pregunta -¿a quiénes critica Marx?- implicaba que los estudiantes hicieran una elaboración con base en dos párrafos del texto fuente, siendo el primero de ellos:

Para Marx (1962), una de las más grandes realizaciones de Feuerbach es haber fundado “el verdadero materialismo y la ciencia positiva al hacer de la relación social del hombre con el hombre” el principio básico de su teoría. Pero, este autor no queda exento a la crítica que el propio Marx (1969) hace a todo el materialismo anterior (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 32).

El segundo párrafo era:

De este modo, para este autor, la totalidad concreta, como totalidad de pensamiento...es el producto del pensar...y no el producto del concepto que se engendra en sí mismo. Con esta afirmación, Marx está proponiendo la superación de la dialéctica hegeliana... (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33).

Para poder responder a la pregunta los estudiantes debían poder relacionar estos dos párrafos situados de forma distante en el texto fuente y algunas respuestas categorizadas como correctas fueron: *Critica a ambos (protocolo 11), ...sin embargo los critica a Feuerbach y a Hegel también (protocolo 12), Critica a Feuerbach y a Hegel (protocolo 18)*. Desde la literatura internacional (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), estas respuestas darían cuenta de que los estudiantes han podido realizar una inferencia elaborativa que les ha permitido ir más allá de los límites de la coherencia local del texto y que serían capaces de construir parte de la macroestructura de la base del texto. Respuestas que fueron categorizadas como no correctas, eran las que indicaron cuestiones que podrían vincularse con conocimientos previos disciplinares (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), pero que no se relacionaban con la información explícita que provee el texto referida a la crítica que hace Marx a un autor en particular. Este tipo de respuestas estaban referidas a la crítica marxista a la economía capitalista: *Criticaba a los capitalistas (protocolo 4), Marx critica a los capitalistas (protocolo 5), Critica al sistema económico capitalista (protocolo 6)*.

Analizamos de forma cuantitativa la identificación de inferencias para el texto argumentativo en las evaluaciones tomadas en los dos momentos del año. Para esta clase de texto tuvimos en cuenta la identificación de la tesis que sostiene la autora, la cual fue identificada correctamente por el 84,4% de los estudiantes, incorrectamente por el 8,9%, y no respondieron o indicaron no hallarla, el 6,6%. Asimismo, en el caso de las inferencias conectivas¹³, el porcentaje de respuestas correctas resulta mayor que el de ausencia de respuestas. Para las inferencias elaborativas¹⁴, en dos de ellas el porcentaje de respuestas

¹³Las inferencias conectivas vinculan coherentemente las ideas del texto más allá de la oración (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

¹⁴Las inferencias elaborativas permiten construir la coherencia a nivel más global: implican seleccionar ideas relevantes del texto y construir nuevas ideas por la conexión de partes alejadas del texto entre sí, y de la información que provee el texto con conocimientos previos (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

correctas es el más significativo, excepto en el último caso, en el que priman las ausencias de respuestas. Cabe señalar que la realización de este tipo de inferencias implicaba poder identificar aquellas cuestiones que son planteadas por Marx y que la autora retoma a favor de su tesis, y diferenciarlas de aquellos postulados que Marx retoma o critica para elaborar su cuerpo teórico.

Tabla N° 6

Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo argumentativo en la primera y en la segunda evaluación

Items	Tipo de inferencia	Categorías emergentes	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev.	2° Ev.
			F	F2	P	P2
¿Qué aportes teóricos toma Marx?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	20	0	44,4
		Respuesta correcta	33	19	73,3	42,2
		Respuesta parcialmente correcta	8	3	17,8	6,7
		No responde	4	3	8,9	6,7
		Total	45	45	100	100,0
¿A quiénes critica Marx?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	20	0	44,4
		Respuesta correcta	33	14	73,3	31,0
		Respuesta parcialmente correcta	8	7	17,8	15,6
		Respuesta incorrecta	0	1	0	2,2
		No responde	4	3	8,9	6,7
Total	45	45	100	100,0		
¿Cómo se denomina la metodología propuesta por Marx?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	20	0	44,4
		Respuesta correcta	43	24	95,6	53,3
		No responde	2	0	4,4	,0
		Reconoce no saber la respuesta	0	1	0	2,2
Total	45	45	100	100,0		
¿Cómo define Marx a la ciencia?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	20	0	44,4
		Respuesta correcta	38	22	84,4	48,9
		No responde	7	3	15,6	6,7
Total	45	45	100	100,0		
¿Por que la referencia al objeto y al sujeto de conocimiento son parte de las reflexiones epistemológicas de Marx?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	20	0	44,4
		Respuesta correcta	15	10	33,3	22,2
		Respuesta parcialmente correcta	10	4	22,2	8,9
		No responde	18	9	40	20,0
		Indica no saber	2	2	4,4	4,4
Total	45	45	100	100,0		
¿Cuáles son las premisas de las que parte Marx?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	36	17	80	37,8

		Respuesta parcialmente correcta	3	3	6,7	6,7
		No responde	6	4	13,3	8,9
		Total	45	45	100	100,0
¿Qué relación plantea Marx entre individuos, organización social y política, y producción?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	22	13	48,9	28,9
		Respuesta parcialmente correcta	11	4	24,4	8,9
		Respuesta incorrecta	1	1	2,2	2,2
		No responde	11	6	24,4	13,3
		Total	45	45	100	100,0
¿Cómo describe el método científicamente correcto?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	39	20	86,7	44,4
		Respuesta incorrecta	1	1	2,2	2,2
		No responde	5	3	11,1	6,7
		Total	45	45	100	100,0
¿Qué señala sobre el rol de los conceptos en la ciencia? 2º evaluación	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	16	6	35,6	13,3
		Respuesta parcialmente correcta	3	2	6,7	4,4
		Respuesta incorrecta	1	0	2,2	,0
		No responde	23	15	51,1	33,3
		Indica no saber	2	1	4,4	2,2
		Total	45	45	100	100,0
¿Que planteos intenta superar con este señalamiento?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	8	4	17,8	8,9
		Respuesta parcialmente correcta	12	5	26,7	11,1
		No responde	23	14	51,1	31,1
		Indica no saber	2	1	4,4	2,2
		Total	45	45	100	100,0
¿Como entiende a la historia?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	17	9	37,8	20,0
		Respuesta parcialmente correcta	5	1	11,1	2,2
		Respuesta incorrecta	4	1	8,9	2,2
		No responde	18	13	40	28,9
		Indica no saber	1	0	2,2	,0
		Total	45	45	100	100,0
¿Qué relación hay entre la historia y la dialéctica?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	17	8	37,8	17,8
		Respuesta parcialmente correcta	6	3	13,3	6,7
		No responde	21	13	46,7	28,9
		Indica no saber	1	0	2,2	,0
		Total	45	45	100	100,0

¿Como se relacionan la concepción de ciencia y la concepción de historia?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
		Respuesta correcta	14	6	31,1	13,3
		Respuesta parcialmente correcta	2	1	4,4	2,2
		Respuesta incorrecta	2	1	4,4	2,2
		No responde	24	14	53,3	31,1
		Indica no saber	3	2	6,7	4,4
		Total	45	45	100	100,0

Fuente: elaboración propia
Ev: Evaluación

En esta tabla vemos que en la primera evaluación hay altos porcentajes de respuestas correctas para las inferencias elaborativas y conectivas, pero en la misma medida, resultan altos también los porcentajes de ausencia de respuesta. En la segunda evaluación, es la merma del porcentaje de respuestas y su relación con la cantidad de alumnos que abandonaron la materia –casi la mitad, 46,7%-. Además, en el caso de ambos tipos inferenciales se registran altos porcentajes de respuestas correctas y de ausencia de respuesta. No podemos realizar comparaciones directas que resulten significativas dada la cantidad de casos perdidos. Pero, notamos que en ambas evaluaciones hay altos porcentajes de realización de ambos tipos inferenciales, sin que podamos decir que un tipo inferencial resulte más problemático que otro. A esto debemos agregar que los altos porcentajes de respuestas correctas y de ausencia de respuesta podrían estar indicando polaridades –tanto fortalezas como dificultades para realizar inferencias básicas como las conectivas y complejas como las elaborativas-.

De manera complementaria se pidió a los estudiantes que indicaran si lo que habían leído se situaba a favor o en contra de la tesis de la autora, y el 90% respondió que se situaba a favor de lo que proponía la autora y que lo único que se situaba en contra eran los cuerpos teóricos criticados por Marx, y el 10% restante no respondió.

Estos resultados nos muestran que, si bien algunos estudiantes son capaces de reconocer la multiplicidad de voces inherentes a la argumentación, el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar dificultades en los estudiantes en este aspecto, tal como lo señalan los estudios nacionales antes citados (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003; Delmas, 2005; Padilla, 2004). Si consideramos aquellos casos en que se ha identificado la polifonía característica de la argumentación, apreciamos que la gran mayoría de estos

estudiantes han logrado identificar la tesis propuesta y posturas a favor y en contra de la misma, como así también inferir de manera elaborativa. Esto podría indicar que pueden generar cierta representación de la macroestructura de la base del texto y de la superestructura (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Asimismo, en relación con la identificación de elementos que permiten contextualizar lo que se lee, vemos por un lado, que algunos estudiantes tendrían herramientas para construir un modelo de situación (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001) más rico que guíe el proceso lector y, por el otro, que un alto porcentaje no responde a este ítem (Villalonga Penna y Hael, 2014). En consonancia con los hallazgos de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012), hemos apreciado que los estudiantes en algunos casos producen inferencias que son repeticiones casi literales del texto y que la ausencia de respuestas indicaría ausencia de inferencias.

En el caso del texto fuente de predominantemente expositivo, también analizamos las respuestas a las preguntas de manera cualitativa a fin de conocer de qué modo construían las inferencias los estudiantes:

a)Pregunta para inferencia conectiva: “¿Qué relación guarda la membrana timpánica con los huesecillos del oído medio?” Para responder a esta pregunta los estudiantes debían tener en cuenta el siguiente fragmento:

La membrana timpánica tiene forma cónica, con su concavidad mirando hacia abajo y hacia afuera en dirección al conducto auditivo. Unido al propio centro de la membrana está el mango del martillo, que por su otro extremo está unido al yunque por ligamentos, de modo que siempre que se mueve el martillo el yunque se mueve con él. El extremo opuesto del yunque se articula con el vástago del estribo... (Guyton, 1994, p. 399).

En primer lugar, debían considerar que el adjetivo posesivo “su” corresponde a la membrana timpánica y a una característica anatómica que es la que habilita la conexión con los huesecillos. Además, era necesario que seleccionaran información explícita del texto: el mango del martillo se une al centro de la membrana y el martillo se une al yunque. Respuestas categorizadas como correctas fueron:

“La membrana timpánica está por delante del martillo, y el martillo se relaciona con el yunque y el yunque con el estribo” (protocolo 1). “La membrana está unida a la cadena de los huesitos. La membrana está unida al primer huesito (martillito) y este huesito a otro (estribo) y este huesito a otro más (yunquécito)” (protocolo 5). “La membrana timpánica está conectada con el primer hueso de la cadena” (protocolo 14).

Cabe señalar que el tipo de respuestas dadas en estos casos no constituían copias fieles del texto fuente, sino que los estudiantes habían logrado incluir marcas lingüísticas propias, lo cual no resulta afín a lo planteado por de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012), sobre cómo los estudiantes suelen responder a preguntas sobre un texto realizando copias literales de fragmentos del mismo.

Otra pregunta que apuntaba, en parte, a la realización de una inferencia conectiva de tipo referencial era “¿Qué función cumple el órgano de Corti?”. Para responderla, los estudiantes debían tener en cuenta el siguiente párrafo del texto fuente:

El órgano de Corti, ilustrado en las figuras 25-2, 25-3 y 25-7, es el receptor que genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar. Adviértase que este órgano se ubica en la superficie de las fibras basilares y membrana basilar. Los verdaderos receptores sensitivos del órgano de Corti son dos tipos de células ciliadas, una hilera única de células ciliadas internas, en número aproximadamente de 3500..., y tres a cuatro hileras de células ciliadas externas, en número de alrededor de 20000... Las bases y los lados de las células ciliadas hacen sinapsis con una red de terminaciones nerviosas cocleares. Éstas conducen hacia el ganglio espiral de Corti que está ubicado en el centro de la cóclea. Por su parte, el ganglio espiral envía axones hacia el nervio coclear y desde allí hacia el sistema nervioso central a nivel de la parte superior del bulbo... (Guyton, 1994, p. 404).

Aunque para responder a esta pregunta los estudiantes debían hacer una elaboración que aunara los aspectos anatómicos y fisiológicos descriptos, para llegar a esta instancia inferencial, antes era necesario que resolvieran una serie de inferencias referenciales, por ejemplo, en el caso del primer sintagma *-El órgano de Corti, ilustrado en las figuras 25-2, 25-3 y 25-7, es el receptor que genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar-* debían tener en cuenta que las ilustraciones que se mencionan están referidas al órgano de Corti, para lo cual no debían pasar por alto las comas que delimitan esta aclaración, y a continuación de la misma, referir el enunciado que sigue al antecedente que es el órgano de Corti. En el segundo enunciado debían comprender que el demostrativo “este” y el sustantivo “órgano” están referidos al órgano de Corti. En el tercer enunciado debían inferir que la única hilera de células ciliadas internas y las tres o cuatro hileras de células ciliadas externas son los verdaderos receptores sensitivos del órgano de Corti. En el quinto enunciado el pronombre demostrativo “éstas” debía ser referido a las terminaciones nerviosas mencionadas en el enunciado anterior.

Algunas respuestas categorizadas como correctas fueron:

Genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar (protocolo1). Alberga las células ciliadas que son las que transmiten el impulso nervioso

hasta el ganglio espiral y de ahí hacia el nervio coclear y de ahí al SNC, o sea, el órgano de Corti genera los impulsos nerviosos que se transmiten y viajan hasta la corteza (protocolo 5). Es el receptor que genera los impulsos nerviosos que después irán hasta la corteza del cerebro (protocolo 24). Cumple la función de ser receptor de las vibraciones y generador de estímulos nerviosos. Es como si fuera un traductor de vibración a impulso nervioso (protocolo 20).

El primer tipo de respuesta constituye una transcripción casi literal de la primera oración del párrafo, pero responde a la pregunta realizada. Las dos clases siguientes de respuestas darían cuenta de la resolución de inferencias referenciales consecutivas que habrían permitido comprender el recorrido de las vibraciones y, posteriormente, del impulso nervioso. La aclaración incluida en la segunda y en la última respuesta, darían cuenta de la capacidad de los estudiantes de identificar dos funciones para el órgano de Corti mediante la realización de una inferencia elaborativa. Respuestas categorizadas como parcialmente correctas fueron las que hacían referencia a la resolución de una de las inferenciales antes citadas -exceptuando la transcripción del primer enunciado que resume la función del órgano de Corti- *Tiene los receptores sensitivos que son las células ciliadas de afuera y de adentro (protocolo 22). Receptor (protocolo 23). Tiene las células ciliadas que hacen sinapsis con las terminaciones nerviosas cocleares (protocolo 17).* Respuestas categorizadas como incorrectas eran las que constituían transcripciones literales de fragmentos aislados que no daban cuenta de lo solicitado en la pregunta -*El órgano se ubica en la superficie de las fibras basilares y membrana basilar (protocolo 21)-* o implicaban confusiones o equívocos en cuanto a las funciones -*El órgano hace vibrar a la membrana basilar (protocolo 18), cuando es a la inversa-*.

b) Pregunta para inferencia elaborativa: “¿Qué aspectos sobre la anatomía funcional de la cóclea resultan indispensables para comprender cómo viajan o son transmitidas las ondas sonoras en esta estructura?”. Para responder a esta pregunta los estudiantes debían contemplar la información que provee el texto en los apartados subtitulados “Anatomía funcional de la cóclea” (Guyton, 1994, p. 401) y “Transmisión de ondas sonoras en la cóclea” (Guyton, 1994, p. 402), incluyendo la imagen o paratexto correspondiente (Guyton, 1994, p. 401). Aquellos que lograran identificar cómo se compone anatómicamente la cóclea y relacionar esto con el funcionamiento de la misma en la transmisión del sonido, podrían responder a la pregunta valorando aquellos elementos de la estructura anatómica que resultan indispensables. Algunas respuestas clasificadas como correctas fueron:

Los aspectos indispensables son las rampas separadas por membranas y el líquido que circula por las mismas (protocolo 14). Que está compuesta por las rampas vestibular, media y timpánica. Entonces la perilinfa pasa de la rampa vestibular a la timpánica y esto hace que vibre la rampa media que es donde está el órgano de Corti que es el receptor (protocolo 13). Que empieza con una entrada de dos ventanas (oval y redonda) que luego se convierte en tres, y toda lleva de líquido (protocolo 11).

En este caso, las respuestas correctas incluían marcas lingüísticas propias de los estudiantes y no eran copias literales del texto fuente, lo cual se aleja de los planteos de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012), quienes hallaron que los estudiantes solían realizar inferencias basadas en la repetición casi literal de una idea expresada en el texto. Por otra parte, podría decirse que el texto resulta sumamente cohesivo en cada uno de sus apartados, lo cual podría haber facilitado la realización de estas inferencias, tal como lo plantean Barreyro, Injoque- Ricle, Formoso y Burin (2015).

De manera cuantitativa, consideramos los tipos de inferencias que los estudiantes realizaron en la primera y en la segunda evaluación. En la tabala que sigue, los estadísticos descriptivos para la realización de inferencias.

Tabla N° 7

Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo expositivo en la primera y en la segunda evaluación

Item	Tipo de inferencia	Categorías emergentes	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev.	2° Ev.
			F	F2	P	P2
¿Qué relación guarda la membrana timpánica con los huesecillos del oído medio?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	33	0	63,5
		Respuesta correcta	19	13	36,5	25,0
		Respuesta parcialmente correcta	7	0	13,5	0
		Respuesta incorrecta	2	1	3,8	1,9
		No responde	18	5	34,6	9,6
		Indica no saber	6	0	11,5	0
Total			52	52	100,0	100,0
¿Cómo se encuentra conformado el sistema de huesecillos del oído medio y cómo funciona?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
		Respuesta correcta	20	11	38,4	21,2
		Respuesta parcialmente correcta	11	2	21,1	3,8
		No responde	15	5	28,8	9,6
		Indica no saber	6	0	11,5	0
		Total	52	52	100,0	100,0
¿Cómo se relaciona el oído interno y el oído medio?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
		Respuesta correcta	10	5	19,2	9,6
		Respuesta parcialmente correcta	5	0	9,6	0

		Respuesta incorrecta	3	0	5,7	0
		No responde	26	13	50	25,0
		Indica no saber	8	0	15,3	0
		Total	52	52	100,0	100,0
¿Qué aspectos sobre la anatomía funcional de la cóclea resultan indispensables para comprender cómo viajan o son transmitidas las ondas sonoras?	Inferencia elaborativa	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
		Respuesta correcta	16	7	31	13,5
		Respuestas parcialmente correcta	8	1	15	1,9
		Respuesta incorrecta	1	0	2	0
		No responde	22	10	42	19,2
		Indica no saber	5	0	10	0
		Total	52	52	100,0	100,0
¿Cómo se produce la transmisión del sonido?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
		Respuesta correcta	10	6	19,2	11,5
		Respuesta parcialmente correcta	4	1	7,6	1,9
		Respuesta incorrecta	9	3	17,3	5,8
		No responde	22	8	42,3	15,4
		Indica no saber	7	0	13,4	0
		Total	52	52	100,0	100,0
¿Qué función cumple el órgano de Corti?	Inferencia conectiva	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
		Respuesta correcta	22	10	42,3	19,2
		Respuesta incorrecta	6	2	11,5	3,8
		Respuesta parcialmente correcta	5	1	9,6	1,9
		No responde	13	5	25	9,6
		Indica no saber	6	0	11,5	0
		Total	52	52	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Ev: Evaluación

Como podemos observar en esta tabla, en todos los casos el porcentaje de ausencia de respuesta al ítem resulta no despreciable. Tanto en la primera como en la segunda evaluación, los porcentajes más altos de respuestas correctas se verifican para las inferencias puente y referenciales, y en un porcentaje menor, para las elaborativas. El porcentaje más alto de respuestas parcialmente correctas, corresponde también a las inferencias puente y los más bajos a las inferencias puente y elaborativas. En cuanto a las respuestas incorrectas, los porcentajes más altos se aprecian para las inferencias elaborativas. Un dato que resulta significativo es la cantidad de alumnos que han abandonado la materia entre la primera y la segunda evaluación.

Estos resultados permiten ver que los estudiantes realizarían con cierta facilidad aquellas inferencias que sirven para construir coherencia local y que se basan en la información que provee el texto y conocimientos lingüísticos. Sin embargo, presentarían

dificultades para realizar inferencias elaborativas, necesarias para construir la coherencia global del texto y, por tanto, para vincular la información que provee el texto con conocimientos previos referidos al tema del texto, de manera eficaz y oportuna.

Estos hallazgos evidencian que algunos estudiantes son capaces de identificar elementos para contextualizar lo que se lee y realizar inferencias conectivas y elaborativas (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), que permitan construir un modelo de situación, una micro y una macroestructura de la base textual y una superestructura. El alto porcentaje de ausencia de respuestas daría cuenta de que muchos estudiantes podrían presentar ciertas dificultades, lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de Barreyro y cols. (Barreyro, Molinari, Bechis y Yomha Cevasco, 2012; Barreyro, Injoque- Ricle, Formoso, Burin, 2015; Molinari, Barreyro, Yomha Cevasco, Bechis y Dyarte, 2008; de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo 2012).

En conjunto, podemos ver que la ausencia de respuestas en el caso de ambos tipos discursivos resulta relevante y podría implicar dificultades para inferir. Por otra parte, en ambos casos realizaron inferencias conectivas con mayor facilidad que elaborativas. Si tenemos en cuenta los desarrollos teóricos, podría decirse que podrían construir con mayor facilidad la microestructura de la base textual. Pero, no podemos pasar por alto el hecho de que algunos fueran capaces de inferir elaborativamente, ya que estos podrían llegar a construir una representación de la macro y de la superestructura textual. Creemos necesario valorar positivamente el hecho de que algunos estudiantes fueran capaces de responder a este ítem porque es necesario poder valorar las posibilidades y no sólo las limitaciones.

IV.4.3) Estrategias de control de la comprensión

Finalmente, con respecto al control de la comprensión, tanto para el texto argumentativo como para el texto expositivo, vemos que en la detección de incongruencias, el porcentaje de respuestas correctas supera al de las parcialmente correctas e incorrectas, y que el porcentaje de ausencia de respuestas resulta significativo. Al igual que con la realización de inferencias, los porcentajes de respuestas correctas entre la primera y la segunda evaluación, disminuyen y la cantidad de alumnos evaluados también. Esto se muestra en las tablas N° 8 y N° 9.

Tabla N° 8

Estadísticos descriptivos para detección de incongruencias para el texto argumentativo en la primera y en la segunda evaluación

Items evaluados	Categorías	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev.	2° Ev.
		F	F	P	P
Primer fragmento	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	31	20	68,9	44,4
	No responde	14	4	31,1	8,9
	Total	45	45	100	100,0
Segundo fragmento	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	31	20	68,9	44,4
	No responde	14	4	31,1	8,9
	Total	45	45	100	100,0
Tercer fragmento	Alumnos que abandonaron	0	21	0	46,7
	Respuesta correcta	30	19	66,7	42,2
	No responde	15	5	33,3	11,1
	Total	45	45	100	100,0

Fuente: elaboración propia

Ev.: Evaluación

Vemos en esta tabla que los estudiantes en su mayoría han sido capaces de identificar correctamente las incongruencias planteadas, pero son muchos también los que no han respondido a este ítem. Entre la primera y la segunda evaluación, notamos que hay una disminución en la ausencia de respuesta y un aumento muy marcado de la cantidad de estudiantes que abandonaron la materia. No podemos decir que haya habido una mejoría en las habilidades metacognitivas de los estudiantes al leer textos argumentativos entre la primera y la segunda parte del año dada la cantidad de casos perdidos.

Tabla N° 9

Estadísticos descriptivos para detección de incongruencias para el texto expositivo en la primera y en la segunda evaluación

Items evaluados	Categorías	1° Ev.	2° Ev.	1° Ev.	2° Ev.
		F	F	P	P
Primer fragmento	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Respuesta correcta	25	12	48	23,1
	Respuesta incorrecta	4	1	7,6	1,9
	No responde	23	5	44,2	9,6
	Total	52	52	100,0	100,0
Segundo fragmento	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Respuesta correcta	25	10	48	19,2
	Respuesta parcialmente correcta	3	1	5,7	1,9
	Respuesta incorrecta	2	0	3,8	0
	No responde	22	7	42,3	13,5

	Total	52	52	100,0	100,0
	Alumnos que abandonaron	0	34	0	65,4
	Respuesta correcta	18	10	34,6	19,2
Tercer fragmento	Respuesta parcialmente correcta	1	0	1,9	0
	Respuesta incorrecta	4	1	7,6	1,9
	No responde	29	7	55,7	13,5
	Total	52	52	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Ev.: Evaluación

Esta tabla nos muestra que, así como muchos estudiantes pueden identificar las incongruencias planteadas, no son pocos los que no responden a este ítem. Entre la primera y la segunda evaluación, notamos una merma en la ausencia de respuesta significativa y un aumento muy marcado de la cantidad de estudiantes que abandonaron la materia. Por ello, no podemos afirmar que haya habido una mejoría en las habilidades metacognitivas de los estudiantes al leer textos expositivos entre la primera y la segunda parte del año.

Tanto para la fuente expositiva como para la argumentativa apreciamos características similares: muchos de los estudiantes pueden hallar las inconsistencias y monitorear con éxito el proceso lector de ambas clases de textos y varios también no responden, lo cual podría indicar incapacidad para resolver este ítem o falta de interés. Sin embargo, a la luz del alto porcentaje de abandono de la materia podría tratarse más de dificultades para leer comprensivamente.

En la misma línea que los hallazgos de Maturano, Mazzitelli y Macías (2006), nuestros resultados indicarían que algunos estudiantes serían capaces de monitorear o activar estrategias de control del proceso lector de forma espontánea y reflexiva. Sin embargo, mientras que las respuestas incorrectas podrían indicar que no son capaces de aplicar de forma espontánea y reflexiva acciones de reparación, la ausencia de respuesta al ítem podría deberse a lo anterior, al hecho de reconocer las incongruencias planteadas en los textos, pero no animarse a discrepar con la palabra escrita o a no entender cuál era su dificultad en la comprensión.

IV.4.4) Síntesis y Discusión

En función del propósito del que partimos en esta parte de los Resultados –centrado en la *descripción de las prácticas lectoras de los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología teniendo en cuenta tanto las estrategias de lectura-* podemos decir algunos

estudiantes evaluados no parecen apelar a las estrategias inferenciales, superestructurales y metacognitivas de manera eficaz y oportuna.

En relación con el reconocimiento de los elementos que permiten contextualizar lo que se lee, si bien tanto para el texto expositivo como para el argumentativo los estudiantes pueden reconocer algunos de ellos, no podemos pasar por alto la significativa ausencia de respuestas al ítem, todo lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de estudios nacionales (Carlino, 2005, Giudice, Godoy y Moyano, 2016). En general, podríamos decir que la identificación de ciertos elementos para contextualizar lo que se lee daría cuenta de que algunos estudiantes tendrían conocimientos sobre esto y podrían vincular dichos conocimientos con la información que provee el texto fuente y, por tanto, contarían con más elementos para construir la macroestructura textual (Cubo de Severino, 2000). En el caso de aquellos alumnos que no responden al ítem, creemos que podría deberse a ausencia de conocimientos previos sobre los elementos para contextualizar lo que se lee que los llevaría a no considerar este aspecto como parte de sus prácticas lectoras, o tal como lo plantean Maturano, Mazzitelli y Macías (2006), tienen ciertos conocimientos, pero no los utilizan de manera reflexiva.

Sobre las estrategias inferenciales, en el caso de la fuente argumentativa, tanto en la primera como en la segunda evaluación, nos encontramos con una polaridad: muchos de los estudiantes son capaces de realizar inferencias puente y elaborativas (van Dijk & Kintsch, 1983) y muchos también, no responden al ítem. Al igual que con los elementos para contextualizar lo que se lee, pensamos que el hecho de no responder podría dar cuenta de la imposibilidad de hacer las inferencias necesarias. A esto, debemos sumar el hecho de que en la segunda parte del año gran cantidad de estudiantes abandonaron la materia.

En relación con lo anterior y en la misma línea que los hallazgos de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) y Delmas (2005), el análisis cualitativo de las respuestas nos permite apreciar que aquellos estudiantes que cometen errores al leer la fuente argumentativa tienden a perderse en la polifonía que implica la argumentación y a no poder vincular la información de diferentes partes del texto o la información que el texto vehiculiza con sus conocimientos previos. Esto da cuenta de la imposibilidad de hacer una lectura estratégica (Delmas, 2005) en la que se generen inferencias conectivas y elaborativas, lo cual derivaría en dificultades para construir una representación mental

integrada (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Además, en consonancia con de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012), apreciamos dos cuestiones: en primer lugar, que los estudiantes de nuestra muestra tienen dificultades para comprender lo leído por falta de conocimientos previos o experiencia -o realizan lo que denominan inferencias elaborativas/ruptura de conocimientos- y, en segundo lugar, que la ausencia de respuestas mostraría la poca habilidad para inferir.

Si tenemos que sopesar estos factores –alumnos que responden correctamente, alumnos que se pierden en la polifonía de voces del texto, alumnos que no responden y alumnos que abandonan la materia- creemos que la articulación de los mismos expresa que la menor parte de los alumnos evaluados sería capaz de hacer las inferencias necesarias para leer comprensivamente y la mayor parte, tendría dificultades significativas para realizarlas.

En el caso de la fuente expositiva, en ambas evaluaciones, la ausencia de respuesta resulta significativa, y los estudiantes realizan más inferencias puente y referenciales que elaborativas. Al igual que en el caso del texto argumentativo, resulta llamativa la cantidad de alumnos que han abandonado la materia entre la primera y la segunda evaluación. Si bien no evaluamos de manera directa la producción textual, tal como lo hicieran Piacente y Tittarelli (2006), la articulación entre los datos cuantitativos y cualitativos de nuestro estudio nos dan a conocer que los alumnos con mayores dificultades para comprender el texto expositivo parecen poseer escasos o no muy consolidados conocimientos previos específicos de dominio –en este caso anatomía y fisiología de la audición-. Asimismo, aunque en nuestro estudio no tomamos las habilidades de menor complejidad –como por ejemplo, el procesamiento de palabras-, ni medimos de forma directa los conocimientos previos y la capacidad de memoria, en línea con los hallazgos de Perfetti y cols. (Bell y Perfetti, 1994; Haenggi y Perfetti, 1994) creemos que nuestros resultados dan a conocer las dificultades de los estudiantes del primer año para leer comprensivamente y responder preguntas explícitas e implícitas, que dependen de los conocimientos previos y de la memoria sobre lo leído, respectivamente. A pesar de que no evaluamos la memoria de

trabajo y los textos empleados eran cohesivos, nuestros resultados se sitúan en la misma dirección que los de Barreyro y cols., ya que notamos las dificultades de los estudiantes para responder a preguntas que implican la realización de inferencias conectivas y elaborativas (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso y Burin, 2015). Esto derivaría en la dificultad para construir una representación mental integrada de la información expuesta (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Alvarez- Drexler y Burin, 2014).

Al igual que en el caso de los estudiantes evaluados en función de la fuente argumentativa, si consideramos la vinculación entre los aspectos aquí presentados - alumnos que responden correctamente, alumnos que tienen dificultades para inferir, alumnos que no responden y alumnos que abandonan la materia-, creemos que estos expresan que la menor parte sería capaz de hacer las inferencias necesarias y la mayor parte, tendría dificultades.

Tanto para la fuente expositiva como para la argumentativa apreciamos características similares: muchos de los estudiantes pueden hallar las inconsistencias y monitorear con éxito el proceso lector de ambas clases de textos y varios también no responden, lo cual podría indicar incapacidad para resolver este ítem o falta de interés. Sin embargo, a la luz del alto porcentaje de abandono de la materia creemos que podría tratarse más de dificultades para leer comprensivamente.

Aunque nos basamos en la detección de incongruencias para evaluar el monitoreo de la comprensión, en consonancia con la propuesta de Taraban y cols. (Taraban, Rynearson y Kerr, 2000; Taraban, Kerr y Rynearson, 2004), de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2007) y de Maturano, Mazzitelli y Macías (2006), notamos que hay estudiantes que utilizan con mayor o con menor destreza las estrategias metacognitivas al leer. Coincidimos con este grupo de autores en que la lectura académica demanda del estudiante un considerable procesamiento cognitivo y por ello, las estrategias de regulación consciente del proceso lector resultan fundamentales. En nuestro caso y, al igual que el citado autor y sus colaboradores, nos encontramos ante lectores que tienen dificultades y que tienden a no emplear o a usar de manera ineficiente e inoportuna las estrategias de monitoreo de la comprensión. Sobre este último punto podría ser que no tengan clara conciencia de qué hacer al leer y por ello, no detectarían cuándo cometen fallas que afectan el nivel de comprensión (Taraban, Rynearson y Kerr, 2000; Taraban, Kerr y Rynearson, 2004). Podría

ser también que, detectando algunas fallas no se animen a discrepar con la palabra del autor y no realicen acciones reparadoras, o que no detecten sus propias fallas (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006).

En suma, aunque muchos de los estudiantes evaluados parecen presentar dificultades en relación con las estrategias lectoras evaluadas, otros han logrado activarlas oportuna y eficazmente. La estrategia de evaluación pre-post, no nos permite afirmar que haya habido modificaciones sustantivas en las estrategias de lectura de los estudiantes y, en gran medida, esto se atribuye a la cantidad de alumnos que han abandonado las materias y que no pudieron ser evaluados nuevamente. Las dificultades lectoras se manifiestan tanto para el texto expositivo como para el argumentativo, con lo cual no podemos decir que una clase textual resulte más compleja que la otra para estos estudiantes. A esto agregamos que no podemos pasar por alto cuestionarnos acerca de la toma de la Facultad de Psicología y cómo la misma podría haber incidido en los procesos alfabetizadores estudiantiles.

En este sentido, acorde a estudios internacionales citados (Anmarkrud y Braten, 2007; Haenggi y Perfetti, 1994; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004), vemos que los menos son los lectores que podrían calificarse como buenos –ya que serían capaces de emplear de manera oportuna y eficaz las estrategias inferenciales y de monitoreo de la comprensión y tendrían ciertos conocimientos previos que facilitarían esto-. Notamos, en la misma dirección que estos estudios (Anmarkrud y Braten, 2007; Haenggi y Perfetti, 1994; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004) que, a pesar de que los estudiantes universitarios lean material académico avanzado, no significaba que siempre lo entiendan.

Bajo estas condiciones, y siguiendo a Rogoff (1990, 1993, 1997), vemos que la gradualidad en la participación en la comunidad disciplinar de los nóveles aprendientes parece estar afectada por un quiebre –dado por la toma de la Facultad- y el abandono del cursado de las materias en las que se realizó la evaluación. Desde Lave y Wenger (1991), podemos señalar también que, en muchos casos, las actividades o prácticas de lectura que despliegan parecen permitir a los alumnos participar de manera periférica en esta comunidad disciplinar o no permitirles participar –teniendo en cuenta la cantidad de alumnos que han abandonado la cursada-, y que son pocos los que han logrado acercarse a una participación más legítima. En el caso de aquellos estudiantes que presentan

dificultades, creemos que la guía o el tipo de andamiaje (Bruner, 1986; Ninio y Bruner, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976) de los más experimentados (Bruner, 1986; Roggoff, 1997) o de los que ya forman parte (Lave and Wenger 1991) de la comunidad –los docentes- sería una pieza clave para viabilizar el aprendizaje de las estrategias lectoras necesarias para participar e incorporarse en la comunidad disciplinar de referencia.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos buscado conocer cómo las perspectivas de los docentes y de los estudiantes de un primer año universitario sobre lo que es leer se vinculan con el modo en que se organizan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en el aula y se seleccionan los géneros disciplinares a ser enseñados y leídos, en una comunidad en particular: la carrera de Psicología de la UNT. Así, nuestro problema de investigación se centra en el modo en que se relacionan las perspectivas y las prácticas lectoras de estudiantes y docentes, en el primer año de esta carrera.

Como fuera indicado en la *Introducción*, nuestro interés en llevar a cabo este estudio residió en diversas cuestiones. En primer lugar, si bien en diferentes centros académicos internacionales y nacionales, se han abordado de manera más o menos sistemática las prácticas lectoras situadas de profesores y de estudiantes, este tipo de investigación no se ha realizado en la carrera de Psicología de la UNT. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, este estudio posibilitados abordar la lectura en medios académicos contemplando una serie de aspectos, cuyo análisis resulta esencial para lograr una comprensión cabal de la problemática de investigación. En tercer lugar, el trabajo como docente de quien escribe estas páginas también ha motivado la consecución de este estudio. En cuarto lugar, como la lectura resulta materia prima necesaria para la construcción de aprendizajes disciplinares, nuestra investigación aporta al campo específico de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a través de la lectura o de la lectura como herramienta epistémica en un contexto específico –el académico- y en una comunidad disciplinar en particular –la psicológica-.

A fin de llegar a nuestro propósito general y abordar nuestro problema de investigación, hemos optado por un enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008) y una aproximación metodológica de teoría etnográfica ya que lo que buscamos fue describir, analizar e interpretar las prácticas lectoras de alumnos noveles y las prácticas de enseñanza de los docentes en ámbitos académicos y en la disciplina Psicología, y los significados atribuidos por docentes y alumnos a las mismas (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008). El trabajo de recolección de datos a partir de entrevistas a docentes y estudiantes, de observaciones no participantes de clase, de grupos focales, de evaluaciones de comprensión

lectora y del análisis del material de lectura de las diferentes materias del primer año de la carrera, nos ha permitido abordar nuestro problema desde diferentes aristas. Además, la estrategia metodológica pre-post nos ha facilitado poder analizar en qué medida las perspectivas y las prácticas de lectura podían verse modificadas a lo largo de un año académico al participar de actividades de lectura en la comunidad disciplinar de referencia.

Para analizar nuestros datos los hemos categorizado con base en categorías que se desprendían de la literatura revisada y también hemos tenido en cuenta las categorías emergentes. Hemos puesto el foco en los sentidos que atribuían a las prácticas de lectura los docentes y los estudiantes, comparando similitudes y diferencias entre las asignaturas y entre los agrupamientos de docentes –en función de su antigüedad- y de estudiantes –en función de su rendimiento-. También hemos cuantificado algunos datos para conocer que categorías tenían una mayor incidencia y poder brindar mayor consistencia a nuestras interpretaciones.

Los resultados obtenidos a partir de la metodología empleada se relacionan con los propósitos específicos de nuestro estudio. Al indagar las *concepciones de los docentes sobre la lectura en medios académicos* encontramos similitudes y diferencias entre lo que declaran los docentes con mayor y con menor experiencia. En consonancia con postulados internacionales (Chanock, 2001; Lillis, 1999; Fairclough, 1992), ambos grupos de docentes conciben a los alumnos como lectores que debieran ser autónomos y esperan que se comporten como tales. Esto resultaría consonante, en parte, *con el supuesto que indica que los profesores tenderán a considerar la lectura como una habilidad aprendida previamente y aplicable en cualquier contexto, y no como una práctica situada en un contexto institucional y disciplinar específico*. Sin embargo, y como señalaremos más adelante, la forma dialógica (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1006; Dysthe, 2012) en que se organizan las prácticas de lectura en algunas materias, daría cuenta de que algunos docentes creerían que en el contexto académico hay formas de lectura que resultan inherentes al mismo y que deben ser enseñadas y aprendidas.

Ambos grupos también declaran que en las clases prácticas realizan un trabajo en relación con la lectura basado en la secuencia consigna docente- trabajo en pequeños grupos- socialización de lo trabajado, que resultaría periférico (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Iglesia y De Micheli, 2009) ya que parecen no explicitar a los estudiantes cómo

deben leer ni intervienen durante los espacios de lectura. Sólo dos docentes que tienen más experiencia, proponen encarar el trabajo lector en el aula leyendo junto a los alumnos, contextualizando lo que se lee, despejando sus interrogantes en torno a lo leído, ayudando a realizar relaciones con las explicaciones docentes o con otros textos, es decir, de forma conjunta (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013), dialógica (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006) y entrelazada (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013).

Solo los docentes más experimentados son los que seleccionan la bibliografía y pocos de ellos tienen contacto directo con los estudiantes y solo uno de ellos parece tener conocimientos conceptuales sobre las clases textuales (Ciapuscio, 2012) y los tipos discursivos (Arnoux, Nogueira, & Silvestri, 2002). Además, en general, los docentes con menor experiencia atribuyen las dificultades lectoras al secundario y no al tipo de prácticas de lectura que se construyen en las aulas universitarias, lo cual resulta coincidente con la literatura nacional revisada (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Fernandez y Carlino, 2010; Carlino y Padilla, 2010; Douglas, Lopez y Padilla, 2012;; Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdán, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla, Douglas y Lopez, 2010) e internacional (Barton, 2000; Lea y Street, 1998; Lillis & Scott, 2007).

Sobre las *concepciones de los estudiantes acerca de la lectura en medios académicos*, notamos diferencias y similitudes entre lo que declaran los estudiantes que tienen calificaciones altas, medias y bajas, al comenzar y al finalizar el ciclo lectivo. Al inicio del ciclo lectivo, algunos estudiantes que tienen calificaciones altas y medias, tienden a percibir continuidades entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad y, los que tienen calificaciones medias y bajas, una incongruencia entre las mismas lo cual se sitúa en la misma dirección que desarrollos internacionales realizados desde los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica* (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Cassany, 2005; Lillis & Scott, 2007). Mientras que los primeros y en consonancia con estudios nacionales, han accedido a una gran variedad de textos y entre ellos, textos académicos (Carlino y Estienne, 2004; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005), los segundos, han accedido a fotocopias de origen desconocido (Carlino, 2005; Padilla, Avila, Douglas, García, Jorrat,

Lopez y Ocampo, 2005) y a lo que hemos llamado textos “simplificados” –guías con preguntas y respuestas o dictado del tema a estudiar-.

En relación con los textos académicos, al ingresar y en los tres grupos, los estudiantes reconocen las clases de textos que leen y características que hacen a cómo están escritos los mismos (Carlino, 2005; Fernández y Carlino, 2010; Savio 2015). Sin embargo, mientras que los estudiantes con alto rendimiento parecieran identificar más detalles en torno a esta cuestión e inclusive la conceptualizan (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007 y 2011), los estudiantes con un bajo rendimiento parecen quedarse con aspectos superficiales -como el tamaño de la letra, la longitud de los textos- y proponen la lectura de resúmenes y carpetas que no constituyen una elaboración personal (Iglesia y de Micheli, 2009). Al finalizar el ciclo lectivo, y luego de haber cursado una materia en la que se abordan estos contenidos específicos, únicamente los alumnos con alto rendimiento y con rendimiento medio, notan la progresiva dificultad de los textos que componen la bibliografía de las materias y las clases de textos - fuentes secundarias que mediatizan las primarias, tipos discursivos predominantes, incompletud del material de lectura- (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005; Ciapuscio 2012; Iglesia y de Micheli, 2009; Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011). Asimismo, todos los estudiantes reconocen que un tema se ve desde varios textos (Fernandez y Carlino, 2010), pero mientras que los que tienen calificaciones altas pueden realizar este trabajo y valoran positivamente el hecho de que se contextúe lo que se lee, los estudiantes con bajas calificaciones valoran negativamente la presencia de múltiples fuentes y como accesoría la práctica de contextualizar lo que se lee.

Solamente los estudiantes con calificaciones altas y medias identifican prácticas lectoras académicas en el aula que se caracterizan por el contrapunto entre las prácticas de lectura compartidas, entrelazadas y dialógicas -en la que los docentes leen con los estudiantes, los ayudan a identificar ideas centrales, a contextualizar los textos, a identificar el tipo de texto, explican cuestiones puntuales y cómo se relacionan entre sí las ideas planteadas en el texto y se muestran como modelo de lector- (Carlino, Iglesia y laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Iglesia y de Micheli, 2009; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006) y las prácticas monológicas y periféricas -trabajado en pequeños grupos con base en una consigna dada por el docente y la socialización de lo

trabajo con la consecuente evaluación docente de esto– (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Iglesia y de Micheli, 2009; Dysthe, 1996; Dysthe, 2011; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). A lo largo de un año de participación en actividades de lectura solo estos estudiantes habrían construido de manera reflexiva o metacognitiva (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999) un conocimiento sobre las distintas maneras de organización de las prácticas de lectura áulicas que se desarrollan en esta comunidad disciplinar. Únicamente los estudiantes con rendimiento alto y medio identifican orientaciones docentes en relación con la lectura, que se vinculan con la forma en que se desarrollan las prácticas lectoras en el aula -prácticas de lectura conjunta, dialógicas y entrelazadas y prácticas monológicas en las que la palabra docente sería la autorizada en última instancia (Natale y Moyano 2006; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013).

En general, y tal como lo plantean estudios internacionales (Ivanic, 1992, 1997; Hemerschmidt, 1999; Lea, 1994; Lea y Street, 1997; Zamel, 1995) y nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010) los estudiantes son conscientes de que presentan dificultades al leer y sobre cómo estas son el aspecto más palpable de la brecha que hay entre el secundario y la universidad. Atribuyen las mismas a la escolaridad secundaria y las ayudas brindadas por los docentes no cubren sus expectativas. Además, el tipo de ayudas que esperan recibir parecen estar centradas en aspectos de tipo remedial (Lillis, 1999). Así, al finalizar el ciclo lectivo, los estudiantes con un rendimiento alto y medio vinculan la disminución o desgranamiento de la matrícula con la brecha que se genera entre las prácticas lectoras del secundario y las de la universidad. En cuanto a los estudiantes con bajo rendimiento, han abandonado la carrera y proponen que esto se debe a dificultades experimentadas en relación con la lectura. Esto, se sitúa en la misma línea de nuestro supuesto *los estudiantes presentan dificultades para leer comprensivamente*. Pero, a diferencia del mismo, *reconocen el tipo de ayuda que les gustaría recibir por parte de los docentes al darse cuenta de que poseen dichas dificultades*.

Sobre *qué es leer*, los estudiantes con calificaciones altas y medias ponen el acento en la generación de una representación mental integrada de lo que se lee (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010), contextuando y vinculando diferentes fuentes textuales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Fernandez y Carlino, 2010). Asimismo, estos

estudiantes parecen tener un conocimiento reflexivo o metacognitivo (Irrazabal, 2007; Lillis, 1999) sobre dos prácticas lectoras esperadas por los docentes: búsqueda de información específica y construcción de sentido. Los que tienen calificaciones bajas, se centran en comprender el sentido de lo que se lee en función de lo que los docentes esperan, y los estudiantes con calificaciones medias y bajas, asignan como funcionalidad de la lectura el llegar a rendir materias y aprobarlas. A diferencia de estos y en línea con estudios nacionales (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Padilla, 2004), los estudiantes con calificaciones altas asignan primeramente como funcionalidad de la lectura la construcción de conocimientos, y en relación con esto, rendir y aprobar exámenes parciales y materias para recibirse. En todos los casos parece haber un interés en ajustarse a expectativas docentes y personales.

En relación con las *particularidades de los textos académicos utilizados en las asignaturas del primer año*, la organización del material bibliográfico se basa en cuadernillos con fotocopias que incluyen carátulas y separadores temáticos que pueden facilitar a los alumnos identificar el material de lectura. Muchas veces el material fotocopiado se encuentra incompleto y suele no incluir elementos para contextualizar lo que se lee, lo cual parece constituirse en una práctica institucionalizada y generalizada en varios espacios de cátedra y en esta comunidad disciplinar en particular. Esto resulta afín a lo descrito en la literatura nacional (Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016), especialmente quienes califican a esta forma de presentación del material como “egargolado de la materia” (Giudice, Godoy y Moyano, 2016). En general, y en consonancia con los antecedentes internacionales y nacionales (Bigi, Chacon y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015), en las diferentes asignaturas predominan los textos académicos derivados de textos científicos - como los capítulos de libros y las fichas de cátedra-, los textos de tipo didáctico o divulgativo –como los manuales y guías didácticas- y que los textos importados del campo científico escasean al igual que las prosas altamente especializadas e informacionalmente densas. Además, en la mayor parte de las materias priman los textos de predominio expositivo y, en menor medida, los de predominio argumentativo (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011).

Nuestros hallazgos permiten vislumbrar dos cuestiones vinculadas entre sí. En primer lugar y de manera más explícita, la presencia de material bibliográfico compuesto mayoritariamente de textos académicos derivados de textos científicos que exponen y que argumentan y que, en muchas ocasiones, poseen escasos elementos que ayuden a contextualizarlos y/o están incompletos. Esto se sitúa en la misma dirección que el supuesto de trabajo que indica que *los textos propuestos en su mayoría serán cuadernos de cátedra*. Sin embargo, estos resultados no resultan afines al supuesto que indicaba que *en los textos no se aprecia la polifonía inherente a los discursos académicos*.

En lo concerniente a la *relación entre las perspectivas sobre la lectura de estudiantes y docentes universitarios y, las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes*, en el caso de las materias anuales, la organización de las interacciones en tres instancias y la secuenciación de las interacciones por parte de los docentes (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003) -con un predominio de preguntas cerradas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), la selección implícita y explícita de los estudiantes que deben participar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), los feedbacks evaluativos negativos o positivos (Cazden y Beck, 2003) y las repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996)- dejan entrever una manera de enseñanza en la que lo que predomina es el la voz del enseñante. La lectura de la bibliografía para responder a las consignas y a los interrogantes de los docentes no siempre se presenta como una posibilidad y hasta suele ser sancionada de manera negativa.

Esta forma de organización de las interacciones áulicas resulta afín a cómo los docentes conciben que debe leerse en clase -un trabajo en relación con la lectura basado en la secuencia: consigna docente/trabajo en pequeños grupos/socialización de lo trabajado-. Asimismo, esto resulta coincidente con la literatura revisada en torno a la organización de las secuencias discursivas en el aula (Wells, 1993 y 2001). Tal y como se planteó desde los enfoque psicosociológicos (Kaplan, 2008; Perreneaud, 1996; Postic, 2000; Tenti y Fanfani, 2004), vemos que las perspectivas docentes parecen tener una relación directa con cómo se organizan las prácticas lectoras en el aula: prácticas de lectura en los extremos en las que los docentes parecen no explicitar a los estudiantes cómo deben leer ni intervienen durante los espacios de lectura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Los docentes no parecen centrarse en la enseñanza de los géneros disciplinares y la forma de interacción con los alumnos no

tiende a propiciar contribuciones sustantivas en relación con los temas abordados (Cartolari y Carlino, 2011). Esto se relacionaría con el hecho de que ambos grupos de docentes conciben a los alumnos como lectores que debieran ser autónomos y esperan que se comporten como tales, lo cual resulta afín a lo cuestionado por Chanock (2001) y Carlino y cols. (Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalta, 2013; Fernandez y Carlino, 2010).

En el caso de las materias cuatrimestrales, solo dos docentes que tienen más experiencia proponen encarar el trabajo lector en el aula leyendo junto a los alumnos y de manera dialógica o entrelazada (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt 2013.; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Natale, 2005; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013): contextuando lo que se lee, despejando interrogantes en torno a lo leído, ayudando a realizar relaciones con las explicaciones del docente o con otros textos. En consonancia con esta forma de concebir el trabajo lector, se organizan las prácticas de lectura en el aula: introduciendo el tema y contextuando los autores y propiciando la lectura conjunta de los textos y el diálogo sobre lo que se está leyendo. Este diálogo alterna las preguntas de los docentes y de los estudiantes, cerradas y abiertas (Barnes, Britton y Rosen, 1971; Cazden y Beck, 2003), la auto-selección de los estudiantes para participar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984), los feedback docentes a la manera de evaluaciones negativas o positivas, repeticiones, reformulaciones, interrogaciones, invitaciones a la auto-evaluación de las respuestas por parte de los estudiantes (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Lo antes expuesto deja entrever una manera de enseñanza en la que los docentes intentan dialogar con sus alumnos acerca de lo leído y en la que los alumnos puedan también ir relacionando las explicaciones docentes con lo que los autores proponen en la fuente leída y con lo que señalan otros autores -relaciones intertextuales-. Aunque no lo expliciten, los docentes parecen centrarse en la enseñanza de los géneros y prácticas de lectura disciplinares que propicien contribuciones sustantivas en relación con los temas abordados o la construcción de conocimientos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Cartolari y Carlino, 2011; Ciapuscio, 2012; Chanock, 2001 y 2004; Lillis & Scott, 2007). Estos docentes parecen comprender, tal y como lo señalan Cassany y cols. (Atienza, 2005; Cassany, 2005; Lopez Ferro y Atienza, 2005; Morales, Cassany y Gonzalez, 2007;

Morales, Gonzalez y Tona, 2006), que los escritos son situados y que esto hace necesario construir formas de lectura que sean críticas.

Por su parte, solo los estudiantes con calificaciones altas y medias a lo largo de un año de participación en actividades de lectura habrían construido de manera reflexiva o metacognitiva (Barton, 2000; Falk Ross, 2002) un conocimiento sobre prácticas lectoras académicas en el aula. Las perspectivas estudiantiles las caracterizan por el contrapunto entre las prácticas de lectura compartida, entrelazada y dialógica (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013.; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Natale, Moyano y Erbes, 2008; Natale y Stagnaro, 2013) -en la que los docentes leen con los estudiantes, los ayudan a identificar ideas centrales, a contextualizar los textos, a identificar el tipo de texto, explican cuestiones puntuales y cómo se relacionan entre sí las ideas planteadas en el texto y se muestran como modelo de lector- y las prácticas monológicas y periféricas (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006)- trabajo en pequeños grupos con base en una consigna dada por el docente y la socialización de lo trabajado con la consecuente evaluación docente de lo mismo-

Si bien algunos docentes conciben que las prácticas lectoras áulicas deben involucrar el contextualizar lo que se lee, otros no. A esto debe agregarse que solo una docente de las más experimentadas posee conocimientos sobre clases textuales (Ciapuscio, 2012) – incluyendo los tipos discursivos (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011) de las mismas- y el resto identifica diferencias de manera no conceptual o “implícita”. Esto se ve reflejado en la manera en la cual se ha preparado el material de lectura, el cual, como ya se anticipara cuenta con escasos elementos para contextualizar lo que se lee. En algunos casos las fuentes primarias que suelen ser predominantemente argumentativas están mediatizadas por fuentes secundarias predominantemente expositivas y muchas veces hay textos truncados.

Son los docentes más experimentados los que seleccionan la bibliografía y pocos de ellos tienen contacto directo con los estudiantes y las características del material escogido – su heterogeneidad a nivel discursiva, la multiplicidad de fuentes bibliográficas, la ausencia de elementos para contextualizar lo que se lee y la presencia de textos trucados-, parece indicar una falta de consenso claro sobre qué es lo relevante a enseñar y aprender sobre los géneros

académicos a nivel de esta comunidad académica y qué función cumplen los textos en este contexto cultural específico. En relación con esto, los estudiantes con rendimiento alto y medio notan que algunos docentes los ayudan a contextualizar lo que se lee y se valen de las herramientas que incluye el material bibliográfico y que otros docentes no utilizan esta estrategia. Los estudiantes con un rendimiento bajo tienden a considerar que contextualizar lo que se lee constituye una práctica superficial y no logran capitalizar la relevancia de la misma. Además, así como solo un docente conceptualiza las clases textuales (Ciapuscio, 2012), solo los estudiantes con buen rendimiento lo hacen porque lo han aprendido en la secundaria y en una materia universitaria específica. Los docentes con menor experiencia y los estudiantes con bajo rendimiento no parecen tener herramientas para conceptualizar las clases textuales. A esto cabe agregar que, además del material de lectura provisto por las cátedras, los estudiantes apelan a otras clases de textos no explicitados por los docentes: resúmenes hechos por terceros, que son usados como fuentes secundarias, en tanto facilitan la lectura de las primarias.

En cuanto a las *dificultades lectoras*, y en consonancia con desarrollos internacionales (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Chanock, 2001 y 2004; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007) y nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernandez y Carlino, 2010), los docentes tienden a atribuirlos al secundario y no al tipo de prácticas de lectura que se construyen en las aulas universitarias. Son estos docentes los que parecen exigir a los estudiantes cosas que no han enseñado, obstaculizando la permanencia de los estudiantes menos familiarizados con la cultura académica (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Turner, 1999). Por su parte, y en consonancia con las expectativas docentes, los estudiantes con bajo rendimiento atribuyen las dificultades al secundario y a las prácticas de enseñanza académicas, todo lo cual resulta afín a la literatura consultada (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Carlino y Estienne, 2004; Chanock, 2001 y 2004; Fernandez y Carlino, 2010; Lillis, 1999; Lillis & Scott, 2007; Savio, 2015). En contraposición, los estudiantes con alto rendimiento perciben continuidades entre las prácticas lectoras de ambos niveles educativos con lo cual no se situarían como novatos en las prácticas letradas académicas (Chanock, 2001).

En función de lo expuesto, la generación de una identidad como miembros de una comunidad disciplinar (Postic, 2010; Chancok, 2001; Lillis, 1999) se vincula para los

estudiantes con rendimiento medio y alto con la posibilidad de participar efectivamente en actividades (Roggoff, 1993 y 1997; Engestrom, 1987 y 2001) de lectura basadas en un entramado de aspectos relacionados entre sí: las clases textuales propias de la disciplina que estudian, la brecha entre las prácticas de lectura del secundario y de la universidad, cualidades personales y la generación de “*nuevas estrategias subsidiarias de lectura*” - dividir entre estudiantes la cantidad de textos a leer y emplear resúmenes hechos por terceros- que facilitarían la tarea lectora. En el caso de los estudiantes con bajo rendimiento no parecen haber podido participar de las prácticas lectoras disciplinares y, por tanto, comenzar a gestar una identidad en relación con la comunidad lectora de referencia.

En el caso de aquellos docentes que encaran el trabajo en el aula de manera monológica, tal y como fue supuesto, *la lectura está presente más como exigencia que como contenido de enseñanza* y los docentes tienden a evaluar los resultados de las prácticas lectoras y no brindan orientaciones pedagógicas durante el proceso lector. Sin embargo, a la luz de las prácticas dialógicas, no podemos generalizar este supuesto.

En torno a la *funcionalidad de las prácticas de lectura*, así como hay docentes con mayor experiencia que declaran y, en la práctica, gestionan prácticas de lectura compartida (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013.; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Natale, 2005; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013), -en las que se relacionan múltiples fuentes textuales contextuándolas, se vinculan las explicaciones docentes con lo leído, se despejan inquietudes y se las plantea, y se tiende a la construcción de conocimientos a partir de lo leído-, otros docentes declaran y propician prácticas monológicas (Cartolari y Carlino, 2011.; Carlino, Iglesia y Laxalta, 2013; Dysthe, 2002; Dysthe, 2012; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006)-en las que la palabra docente es la que posee mayor peso y se tiende a la localización y reproducción de conceptos-. En relación con esto, solo los estudiantes con calificaciones altas y medias valoran positivamente las primeras, ya que perciben que, si bien resultan más complejas, posibilitan realizar aprendizajes con mayor sentido en cada materia y en la disciplina. Los alumnos con bajo rendimiento, en cambio, prefieren las prácticas monológicas de enseñanza ya que facilitan la lectura del material bibliográfico ya que apuntan a aprobar exámenes parciales y materias.

Si tenemos en cuenta nuestros hallazgos en torno a la *relación entre las perspectivas*

sobre la lectura de los docentes y las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes y la funcionalidad de las prácticas de lectura, podemos decir que solo en los casos de organización monológica de las prácticas lectoras, las ayudas pedagógicas brindadas por los docentes tenderán a situarse en los extremos inicial y final del proceso lector y no durante el mismo, dificultando la construcción colectiva del sentido de los textos. Asimismo, en el caso de los textos académicos en los que se aprecia la polifonía propia de la argumentación, no podemos afirmar que en todos los casos los docentes no tenderán a abordar el trabajo en torno a las mismas ni las relaciones con lo explicado por el docente en clases teóricas y prácticas.

Además, en parte, nuestros resultados se sitúan en la misma dirección que el supuesto que propone que la modalidad de enseñanza docente sería monológica y expositiva, tendiendo a un empleo periférico de la lectura, sobre todo si consideramos que las materias en las cuales se organiza de este modo son anuales. Aunque apreciamos modalidades dialógicas de enseñanza que implican prácticas lectoras orientadas hacia la construcción del conocimiento en el marco de disciplinas, las mismas se desarrollan en materias cuatrimestrales y solo los estudiantes con un buen rendimiento parecen notar los beneficios de las mismas. Con esto podríamos decir que las modalidades dialógicas de enseñanza de la lectura no serían predominantes en esta comunidad disciplinar.

Acercas de las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de la carrera de Psicología en función de sus estrategias de lectura y de las clases de textos académicos de su área disciplinar, nos encontramos con que, al iniciar el ciclo lectivo, pocos estudiantes parecen tener conocimientos sobre los elementos para contextualizar lo que se lee y podrían vincular dichos conocimientos con la información que provee el texto fuente y, al finalizar el ciclo lectivo, esta situación no varía mucho. En relación con las estrategias de lectura, sobre la realización de inferencias con una fuente textual argumentativa, tanto en la primera como en la segunda evaluación, nos encontramos con una polaridad: muchos de los estudiantes son capaces de realizar inferencias puente y elaborativas pero muchos también no responden al ítem, lo cual podría dar cuenta de la imposibilidad para realizar las inferencias necesarias. En este caso, sería factible que se pierdan en la polifonía que implica la argumentación y no vinculen con sus conocimientos previos la información de diferentes partes del texto o la información que el texto vehiculiza. Para la fuente expositiva, en

ambas evaluaciones, la ausencia de respuesta resulta significativa y los estudiantes realizan las inferencias puente y referenciales con mayor facilidad que las elaborativas.

Tanto para la fuente argumentativa como para la expositiva, la dificultad para inferir daría cuenta de que la construcción de una representación mental integrada de lo leído se vería obstaculizada (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Alvarez- Drexler y Burin, 2014; Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo, 2012; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Asimismo, notamos que son los menos los estudiantes que emplean adecuadamente las estrategias metacognitivas al leer. La mayoría parece usar de manera ineficiente, inoportuna e inefectiva las estrategias de monitoreo de la comprensión con lo cual no notarían cuándo la construcción de sentido se ve afectada durante el proceso lector. Todo esto resulta consonante con estudios revisados (Anmarkrud y Braten, 2007; Haenggi y Perfetti, 1994; Lei, Rhinehart, Howard y Cho, 2010; Parker, 1993; Taraban, 2000; White, 2004).

La estrategia de evaluación pre-post, no nos permite afirmar que haya habido modificaciones sustantivas en las estrategias de lectura de los estudiantes y, en gran medida, esto se atribuye a la cantidad de alumnos que han abandonado las materias y que no pudieron ser evaluados nuevamente. Como podemos apreciar, las dificultades lectoras se manifiestan tanto para el texto expositivo como para el argumentativo, con lo cual no podemos afirmar que una clase textual resulte más compleja que la otra.

Esto se sitúa en la misma línea que el supuesto de investigación que señalaba que *las estrategias lectoras desarrolladas por los estudiantes en la escolaridad secundaria les permitirían realizar algunas inferencias sobre lo leído*. Sin embargo, no podemos afirmar que *las mayores dificultades de los estudiantes se vinculen con la realización de las inferencias elaborativas*. Además, sí podemos decir que tienen dificultades con las *estrategias metacognitivas*. En conjunto, estos datos aportan a la suposición de los obstáculos para *la construcción de una representación coherente de lo leído*.

En suma, y en relación con nuestro objetivo general - *estudiar las perspectivas y prácticas lectoras de estudiantes y docentes del primer año de la Carrera de Psicología de la UNT-*, encontramos que las concepciones de los docentes y de los estudiantes con

relación a la lectura oscilan entre la lectura como una herramienta para adquirir información de manera memorística y una herramienta epistémica. Las prácticas lectoras áulicas se organizan, en consecuencia, de manera monológica y periférica o dialógica, multivocal y entrelazada, predominando la primera forma por sobre la segunda. Si bien los estudiantes con calificaciones más altas reconocen estas dos formas de organización de las prácticas letradas, los que tienen bajas calificaciones no lo hacen. En este sentido, y siguiendo Chanock (2001), vemos cómo para algunos docentes y para algunos alumnos, la lectura en contextos académicos sería una práctica del misterio o enigmática en la cual los roles de lector y de enseñante no estarían definidos con claridad. Asimismo, y en línea con los planteos de Lillis (1999), esta situación parece generar una brecha entre lo que los docentes esperan que hagan los alumnos como lectores y lo que los alumnos entienden qué es leer. Para algunos docentes resultaría evidente la forma en que organizan el trabajo lector en el aula y aunque algunos alumnos logran vislumbrar esto, otros parecen considerarlo como algo arbitrario.

El material de lectura al que acceden los estudiantes también presenta una dicotomía ya que, en algunos pocos casos posee elementos para ser contextualizado y fuentes bibliográficas primarias y secundarias completas y complementándose. Por el contrario, en la gran mayoría de los casos tiene escasos elementos que favorecen la contextualización, los textos se encuentran truncados y no apreciamos complementariedad entre las fuentes bibliográficas. En general, este panorama no facilitaría la construcción de estrategias lectoras que faciliten la comprensión del material de lectura. Entonces, la forma de organización de las prácticas de lectura en esta comunidad, en muchos casos, tiende a incrementar la brecha entre el secundario y la universidad, y entre los docentes y los estudiantes universitarios y, en menor medida, posibilita a los estudiantes participar e incorporarse en la comunidad disciplinar.

Siguiendo a Carlino y cols. (Carlino, 2005; Carlino y Estienne, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011; Fernandez y Carlino, 2010), Natale y cols. (Braidot, Moyano, Natale y Roiter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013), Padilla y cols. (Murga de Uslenghi, Padilla de Zerdan, Douglas de Sirgo y Ameijde, 2002; Padilla, Avila, Douglas, Garcia, Jorrat, Lopez y Ocampo, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2010), Dysthe (2000) y Chanock (2001), creemos que sería necesario que los docentes puedan

brindar a los estudiantes las herramientas necesarias y guiarlos (Rogoff, 1993, 1997) para que puedan participar de manera legítima (Lave y Wenger, 1991) y autorregulada (Wertsch, 1998) o reflexiva (Chanock, 2001; Lillis, 1999) en las prácticas letradas de esta comunidad disciplinar. Consideramos también, en consonancia con Dysthe (2000 y 2012), que crear las oportunidades no es suficiente y que los docentes deberían planificar cómo aprenderán los estudiantes a usar esas herramientas brindadas. También sería necesario que en estos espacios los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios procesos de lectura a fin de posibilitar una comprensión más adecuada.

No podemos dejar de mencionar el alcance de nuestra investigación. Al tratarse de un estudio de carácter cualitativo en el que se toma solo el primer año de una carrera universitaria específica, los resultados no pueden generalizarse a toda la comunidad académica ni a todos los alumnos de los diferentes años de esta comunidad académica y disciplinar en particular. Lo que puede resultar factible, es retomar los resultados y conclusiones de este estudio para pensar en casos análogos o similares. Por tratarse de un estudio de corte exploratorio y descriptivo, las categorías construidas debieran ser refinadas y profundizadas.

Creemos que estudios posteriores podrían centrarse en una serie de interrogantes que se desprenden de nuestra investigación:

¿Cómo se desarrollan las prácticas lectoras en los contextos áulicos? ¿Cómo generar prácticas lectoras que viabilicen la construcción de conocimientos disciplinares?

¿Cómo desarrollar estrategias lectoras que posibiliten la construcción de conocimientos disciplinares?

¿Cómo se relacionan las formas de concebir la lectura que poseen estudiantes y docentes con las prácticas lectoras desarrolladas en contextos áulicos?, ¿Qué modificaciones se aprecian en estas durante el transcurso del año lectivo?

En este sentido, podría producirse conocimiento didáctico a partir del diseño, implementación y evaluación de dispositivos de intervención en relación con prácticas dialógicas de lectura académica en estudiantes universitarios del primer año de Psicología. Para ello, podría trabajarse a partir del enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008) y desde una aproximación metodológica de investigación de diseño o *investigación basada en diseño* (Kelly y Lesh,

2000; Kelly, Lesh y Baek, 2008), ya que lo que buscaríamos es analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza, de una forma sensible a la naturaleza sistémica del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Este tipo de estudio se situaría además en la misma línea de los aportes de Barton (2000) quien propone que sería útil contemplar un triángulo que incluya las prácticas de lectura y de escritura del educador, las prácticas de los estudiantes y las prácticas letradas avaladas institucionalmente, ya que las mismas son eventos culturales que hacen necesaria una reflexión. Asimismo, la idea sería generar espacios de lectura compartida (Braidot, Moyano, Natale y Roiter, 2012; Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2013) en los que tanto el trabajo docente en el aula y fuera del aula, como el trabajo de los estudiantes se encuentren planificados y cuenten con el asesoramiento de especialistas en lingüística acerca de las clases textuales predominantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender*. Bs. As.: Paidós.
- Alvarado, M., & Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2007). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.
- Artemeva, N. (2008). Toward a unified social theory of genre learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Arnoux, E., & Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M.C. Martínez (Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 123-187). Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas, *Folios*, (25), 81-95.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Atienza, E. (2010). La construcción de la identidad en los manuales de español como lengua extranjera. Lexis: The study of lexicon across cultural identities and textual genres. University of Verona. Verona, Verona, Italia, 10 al 12 de noviembre de 2010.
- Bajthin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baquero, R., & Limón Luque, M. (2000). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Bs. As: Ediciones UNQ.
- Baquero, R., Camilloni, A. R., Carretero, M., Castorina, J. A., Lezi, A. & Litwin, E. (2001). *Debates Constructivistas*. Bs. As.: Aique.
- Barnes, D. R., Britton, J. N., & Torbe, M. (1986). *Language, the Learner and the School*. London: Penguin.
- Barreyro, J. P., Molinari Marotto, C., Bechis, S., & Cevasco, J. (2012). Comprensión de textos expositivos y métodos sistemáticos de revisión de textos: el efecto del incremento de la densidad de relaciones y la repetición de términos. *Investigaciones en psicología*, 17(1), 9-24.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., & Burin, D. I. (2015). Diferencias individuales en la comprensión de textos expositivos revisados. *Investigaciones en Psicología*, 20(1), 7-19.
- Barreyro, J. P., Injoque-ricle, I., Formoso, J., Alvarez Drexler, A. V., & Burin, D. I. (2014). Memoria de trabajo e inferencias repositivas explicativas en la comprensión de textos expositivos. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 27 al 30 de noviembre de 2014.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Psychology Press.
- Barton, D., & Ivanič, R. (Eds.). (1991). *Writing in the community*. London: Sage.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). Writing to learn. *Reference guide to writing across the curriculum*, 57-65.

- Belinchón, M., Rivière, A., & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Paidós.
- Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-252.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communities*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (2004). Perspectives on written discourse. En V. Bhatia (Ed.) *Worlds of written discourse: A genre-based view* (pp. 3-26). Londres: A&C Black.
- Bhatia, V. (2004). The world of reality. En V. Bhatia (Ed.) *Worlds of written discourse: A genre-based view* (pp. 27-56). Londres: A&C Black.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Londres: A&C Black..
- Bloome, D. (1994). Reading as a social process in a middle school classroom. *Researching language and literacy in social context*, 100-130.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J., & Scott, M. (2007). Academic literacies: what have we achieved and where to from here. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 137-49.
- Bolívar, A. & Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En E. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459-476). Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. Cambridge: CUP.
- Braidot, N., Moyano, E., Natale, L., & Roitter, S. (2012). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. In *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*, Salta, septiembre de 1997.
- Brice Heath, S. & Street, B. (2008). *On ethnography. Approaches to language and literacy research*. Columbia: Teachers College Press.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische textanalyse*. Berlin: Schmidt.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Allen Lane.
- Bruner, J. S. (1982). Los formatos de la adquisición del lenguaje. En J. S. Bruner (Ed.). *Acción, pensamiento y lenguaje* (313-328). Madrid: Ed. Alianza
- Bruner, J. S., & Austin, G. A. (1986). *A study of thinking*. New York: Transaction Publishers.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Candlin, C. N., & Hyland, K. (2014). *Writing: Texts, processes and practices*. UK: Routledge.
- Carlino, P. (2002). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, octubre de 2002.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- 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*, (33), 43-51.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2007). "Menos de dos años, no". El desarrollo profesional de docentes secundarios y universitarios en torno a la lectura y escritura. *IX Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura: Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada*. Asociación Internacional de Lectura y Sociedad Uruguaya de Dislexia, Montevideo, diciembre de 2007.

- Carlino, P., & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2010). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de agosto de 2010.
- Carlino, P., Iglesia, P., Laxalt, I. (2013). Qué dicen los docentes que hacen cuando los alumnos no comprenden lo que leen. In *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexico, julio de 2013.
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*. Mexico: Progreso.
- Carter, A., Lillis, T., & Parkin, S. (Eds.). (2009). *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (Vol. 12). UK: John Benjamins Publishing.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. In *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2009.
- Cartolari, M., Carlino, P., & Rosli, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales. Trabajo libre con referato expuesto en las *Jornadas Nacionales de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar"*, septiembre de 2009.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7).
- Cartolari, M., Carlino, P., & Colombo, L. M. (2013). Reading and note taking in monological and dialogical classes in the social sciences. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 10.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. Barcelona: Gedisa.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.) *Handbook of discourse processes* (pp. 165-197). Berlin: Springer.
- Ciapuscio, G. E. (2012) La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. In *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*, Universidad de Wollongong, New South Wales, march 2001.
- Chanock, K. (2002). Problems and possibilities in evaluating one-to-one language and academic skills teaching. *Academic skills advising: Evaluation for program improvement and accountability*, 199-221.
- Chanock, K. (2004). A shared focus for WAC, writing tutors and EAP: Identifying the "academic purposes" in writing across the curriculum. *The WAC Journal*, 15(1), 19-32.
- Chanock, K. (2004). *Introducing students to the culture of enquiry in an arts degree*. HERDSA.
- Chanock, K. (2007). What academic language and learning advisers bring to the scholarship of teaching and learning: Problems and possibilities for dialogue with the disciplines. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 269-280.
- Chanock, K. (2008). When students reference plagiarised material—what can we learn (and what can we do) about their understanding of attribution?. *International Journal for Educational Integrity*, 4(1).

- Chanock, K., D'Cruz, C., & Bisset, D. (2009). Would you like grammar with that. *Journal of Academic Language and Learning*, 3(2), A1-A12.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Clark, R., & Ivanic, R. (1997). Critical discourse analysis and educational change. In L. van Lier (Ed.) *Encyclopedia of language and education*, vol. 6. Dordrecht: Kluwer.
- Clerehan, R. (2003). Transition to Tertiary Education in the Arts and Humanities Some Academic Initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(1), 72-89.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 1-46.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*, 23-74.
- Salvador, C. C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva*. Madrid: Artes Médicas Editora.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- Collier, P. J. (2000). The effects of completing a capstone course on student identity, *Sociology of Education*, 285-299.
- Collier, P. (2001). A differentiated model of role identity acquisition. *Symbolic interaction*, 24 (2), 217-235. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2001.24.2.217>
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). Is that paper really due today?: differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425-446.
- Cubo de Severino, L. (2000). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios Consultado el 14 de mayo de 2017 en: [http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CUBO% 20DE% 20SEVERINO. pdf](http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CUBO%20DE%20SEVERINO.pdf).
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J., & Yossef, J. J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 62, 5-16.
- De de Araujo, C. & Gomes Bezerra, B. (2013). Letramentos académicos: leitura e escritura de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. *Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, 9 (1) , p. 5-37.
- de la Cruz Mayol, J., Alcover, S. M., Martínez Frontera, L., Colombo, M. E. y Pagabo, G. (2012). La producción de inferencias "on line" en la "prueba de lectura crítica", dentro del proceso de desgranamiento de los alumnos ingresantes a la UBA. Consultado el 10 de marzo de 2013 en www.psico-unlp.edu.ar
- Delmas, A. M. (2005). La detección de diferentes posturas epistemológicas en un texto argumentativo por alumnos universitarios ingresantes y avanzados. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2005.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough—Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35
- De Micheli & Iglesia (2008). Lectura en una cátedra de Biología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Cuestiones acerca de la bibliografía. *Lectura y Vida*, 10, 89-95.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 44-68.

- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy. Recuperado el 08 de junio de 2017 de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318.
- Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space*. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten.
- Eggins, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. *Discourse as structure and process*, 1, 230-257.
- Eggins, S., & Martin, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*, 36(54), 185-205.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28(2), 122-128.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity. In Y. Engeström (Ed.), *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory* (pp. 653-667). Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- English, F. (1999). What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analyzing student writing. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 17-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad. In *Enseñar y aprender una cultura nueva*, 7 Congreso Internacional de promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, agosto de 2004.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Facultad de Psicología, UNT (2011). *Informe de la Evaluación CONEAU 2011*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217.
- Falk-Ross, F. C. (2002). *Classroom-based language and literacy intervention: A programs and case studies approach*. Allyn & Bacon.
- Fernández, G. M. E., & Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. In *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 28 al 30 de noviembre de 2006.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Fernandez, G., E., M., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., Barron, M. P., Eizaguirre, M. D., & Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y vida*, 31(3).
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente: un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Ediciones Morata.

- Freedman, A., & Adam, C. (1996). Learning to Write Professionally: "Situated Learning" and the Transition from University to Professional Discourse. *Journal of business and technical communication*, 10(4), 395-427.
- Fernández, G., Izuzquiza, M., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. *P. Carlino, Textos en contexto*, 6, 95-110.
- García Madruga, J. A. (2006). Lectura y conocimiento.
- Gee, J. P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *Tesol Quarterly*, 20(4), 719-746.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar, Curitiba*, 19, 231- 252.
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Bloome, D. & Bailey, F. (1992). Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.) *Multiple Disciplinary Approaches to Researching Language and Literacy*. (pp. 181-210). Urbana, IL: NCTE & NCRE.
- Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 36-46.
- Gutiérrez, F., Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gárate, M., & Luque, J. L. (1999). *Memoria operativa y comprensión lectora*: Bs. As.: Paidós.
- Griffin, P., & Mehan, H. (1981). Sense and ritual in classroom discourse. *Conversational Routine. The Hague: Mouton*, 187-213.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV: revue de linguistique*, 34.
- Gee, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice*, 13-32.
- Haenggi, D., & Perfetti, C. A. (1994). Processing components of college-level reading comprehension. *Discourse Processes*, 17(1), 83-104.
- Hael, M. V., & Padilla, C. (2015). *Gestión del saber ajeno en tesis de grado de Licenciatura en Ciencias Biológicas*. In Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR, Rosario, octubre 2014
- Heinemann, W. (2000). Textsorte–Textmuster–Texttyp. *Text-und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*, 507-523.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edwars Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic* (p. 136). London: Edwars Arnold.
- Handford, M. (2010). What can a corpus tell us about specialist genres. *The Routledge handbook of corp linguistics*, 255-269.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. (1979). Modes of meaning and modes of expression: types of grammatical structure, and their determination by different semantic functions. *Function and context in linguistic analysis: A festschrift for William Haas*, 57-79.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, W., & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam, 6-16.
- Hernández Sampieri, R., Fernández- Collado C. y Baptista Lucio, P. (2008). Metodología de la Investigación. Mexico: McGraw Hill.
- Iglesia, P., & De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿ es un saber construido o una práctica a enseñar?. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 817-820.
- Irazabal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- Ivanic, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., .& Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. UK: Routledge.
- Ivanic, R., & Simpson, J. (1992). Who's who in academic writing. *Critical language awareness*, 141-173.
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*, 221-255.
- Jodelet, D. (1984). *La Representación Social: Fenómenos, Conceptos y Teorías*, Mexico: Paidós.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales*. BsAs: Miño y Davila.
- Kaplan, C. (2009). *Las violencias en la escuela desde adentro. Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan C. y Kantarovich, M. (2005). La mirada del docente: un lugar simbólico para mirarse como alumno. *Revista Novedades Educativas*, 17, 170-176.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15(3), 15-32.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). Hacia una tipología de los textos. *La escuela y los textos*, 19-27.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. (2005). Communities of practice in Higher Education: useful heuristic or educational model? In: Barton, David and Tusting, Karin eds. Beyond communities of practice: language power and social context. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives (pp. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, 103-124.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M.R. & Street, B. (1999) Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education, in: C.N. Candlin & K. Hyland (Eds) *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 62-81). London: Longman
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The " academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lei, S. A., Rhinehart, P. J., Howard, H. A., & Cho, J. K. (2010). Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 47(1), 30-43.
- Leinhardt, G. & Steele, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23 (1), 87-163.
- León, J. A. (Ed.). (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Ediciones Pirámide.
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1).
- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo queleen? *Psicología*, 10(2), 101.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, C., Encisco, P., & Moje, E. B. (2007). New directions in sociocultural research on literacy.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense. *Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. 127-140.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire. Literacies*. UK: Routledge
- Lillis, T. (2002). Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move critique to design. *Language and Education*, 17 (3), 193-207.
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context*. London: Routledge.
- Lillis, T. & Rai, L.(2011). A case study of a research-based collaboration around writing in social work. *Across the disciplines*, 8(3).
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5-32.
- Atienza, E. & Lopez Ferrero, C. (2005). Desarrollo de la información en los escritos académicos: análisis cuantitativo y cualitativo. En J. Piqué y J. V. Andreu-Besó (eds.). *Lingüística Aplicada en su contexto académico* (pp.486-493). València: Nau Llibres.
- Marí, I. (2005). Leer entre dos mundos: barreras y puentes tecnológicos. *Aprender a leer ya escribir en diferentes lenguas y realidades*, 1, 135-148.
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. *Children writing: reader*, 1, 984.
- Martin, J. R. (1985). Process and text: two aspects of human semiosis. *Systemic perspectives on discourse*, 1(15), 248-274.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. UK: John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (1999). La gramática se reúne con el género, Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'. Inaugural Lecture. Sydney University Arts Association. Departamento de Lingüística, Universidad de Sydney. Traducción Graciela Charpin- Elsa Ghio.
- Martin, J. R. (2009). Genres and language learning. A social semiotic perspective *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Martin, J. R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1(3), 345-383.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. UK: Equinox.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1979b). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285-294.
- Maturano, C., Mazzitelli, C., & Macías, A. (2006). ¿Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultades. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 235-246.
- Miller, K., & Satchwell, C. (2006). The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: A further education perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(2), 135-150.
- Moje, E. B., & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*, 15-48.
- Molina, M. E., & Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos*, 23(1), 65-82.
- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Bs As: Eudeba.
- Molinari Marotto, C., Barreyro, J. P., Yomha Cevasco, J., Bechis, M. S., & Duarte, D. A. (2008). Procedimientos de revisión de textos y conocimiento previo específico.. In *XV Jornadas de*

- Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, noviembre de 2008.
- Morales, O. A., Cassany, D., & González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio. *Ibérica*, 14, 33-57.
- Morales, O., González, C., Tona, J., Pérez-Llantada, M., Plo Alastrué, R., & Neumann, C. (2006). Análisis discursivo de artículos de revisión odontológicos publicados en revistas iberoamericanas entre 1995 Y 2005: estudio exploratorio. In *Actas del V Congreso Internacional AELFE* (pp. 86-92). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Moyano, E., Natale, L., & Valente, E. (2007). ¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria.. En: *Actas Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples. Ponencia en el panel "¿ Enseñar a leer en todas las materias* Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, septiembre de 2007.
- Moyano, E. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: Las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad*, 4(2), 294-331.
- Moyano, E. I. (2011). Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*. Disponible en: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- Murga de Uslenghi, M. M, Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. y Ameijide, M. D. (2002). Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades. *RILL*, 15, 1-9.
- Natale, L. (2004). *La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional*. Obtenido de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-relato-hist%C3%B3rico-NATALE-2004.pdf>.
- Natale, L. (2005). Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005 "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (U.N.E.R.). Concordia, Entre Ríos, 18 al 20 de agosto de 2005
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707.
- Natale, L., Moyano, E. I., & Erbes, A. (2008). Implementación de un programa de escritura en las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. Análisis de los cambios en las rutinas. In *Trabajo presentado en el VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, Septiembre, Salta*.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7, 11-28.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5(01), 1-15.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. *Discourse, learning, and schooling*, 63-103.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

- Ochsner, R., & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Padilla, C. (1999). El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas. *RILL*, 9, 49 – 79.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31–57.
- Padilla, C., & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, Giovanni, *Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas. Santiago de Chile (Chile): Academia Chilena de la Lengua/Planeta.*
- Padilla, C., Avila, A., & Lopez, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos. *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo.*
- Padilla, C., Ávila, A. M., Douglas, S., García, C., López, E., & Ocampo, M. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. In *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, septiembre de 2005.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2007). *Yo expongo: taller de practicas de comprension y produccion de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2011). *Yo argumento: taller de practicas de comprension y produccion de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura para estudiantes universitarios. *Castel, V. y Cubo de Severino, L. La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: FFy L, Universidad de Cuyo.*
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2015). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 65-80.
- Padilla, C., Avila, A., Jorrat, I., Douglas, S., López, E., García, C. y Ocampo, M. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. En *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, septiembre de 2005.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. A. (2010). Argumentative skills in academic literacy. *Revista d'innovació educativa*, 4, 1-12.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2012). Marcadores de reformulación en escritos argumentativos de estudiantes universitarios de Humanidades. II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo. Buenos Aires, octubre de 2012.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2014). Investigar, argumentar y escribir en la Universidad: recorridos dialécticos en estudiantes de Humanidades. XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL). Palabra, pensamiento, mundo: de la lengua a la interculturalidad. Coloquio de la cátedra UNESCO, Catamarca, agosto de 2014.
- Parker, (1993). *Discourse Dynamics: critical analysis for social an individual psychology*. London: Routledge.
- Parodi, G. (2015). *Saber Leer*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010). ¿Qué es saber leer? En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibañez (Eds.) *Saber Leer* (pp. 19-55). Madrid: Santillana.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational psychologist*, 37(1), 27-39.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.) *Bringing reading research to life*. NY: Guildford Publications.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. *Bringing reading research to life*, 291-303.
- Perfetti, C. A., Van Dyke, J., & Hart, L. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.

- Pereira, C. & Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado, M.García Negroni (ed.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Bs.As.: UBA.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2003). ¿Alfabetización universitaria. *Memorias de las Jornadas de Psicología*, 1, 290-292.
- Pinker, S. (2001). *Cómo funciona la mente*. Destino.
- Postic, M. (2000). *La relación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Polman, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction*, 22(4), 431-466.
- Rai, L., & Lillis, T. (2013). 'Getting it Write' in social work: exploring the value of writing in academia to writing for professional practice. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 352-364.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D., & Paoloni, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, 1, 304-306.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Barcelona: Síntesis.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeships in thinking. *Cognitive development in social context*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En p. del Río y J. Wertsch (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts. WAC UK: Clearinghouse/Parlor Press.
- Rowe, D. W. (1986). Literacy Learning as an Intertextual Process. *National Reading Conference Year Book*, 36, 101-112.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., De Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores : ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis. *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Scott, M. (1999) Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner and B. Street (eds) *Students Writing in the University: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Scribner, S., Cole, M., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy* (Vol. 198, No. 1). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford Univ Pr.
- Stierer, B. (1997). Mastering Education: a preliminary analysis of academic literacy practices within masters-level courses in Education. In *Higher Education Close Up*, at University of Central Lancashire, Preston, 6-8 July..
- Street, B. (1999). Academic Literacies. In J Turner & B. Street *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 193-228). Philadelphia: JB publishing company.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

- Swales, J. M. (2009). Worlds of genre-metaphors of genre. *Genre in a changing world*, 3-16.
- Swales, J. M. (2009). *Incidents in an educational life*. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Swales, J. M. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of "Genre in three traditions"(Hyon, 1996). *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (24), 103-115.
- Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393-429.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000a). College students academic performance and self-reports of comprehension strategies use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. S. (2004). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 12.
- Tenti Fanfani E. (2004). *Sociología de la educación*. Bs As: UNQ
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In: C. Jones, J. Turner & B. Street (eds.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (149-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Tannen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied linguistics*, 5, 189-202.
- Valente, E. (2005). La enseñanza de la escritura a partir de la corrección conjunta de escritos de alumnos. *Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior"*. Consultado el 26 de abril de 2016 en <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Propuesta-did%C3%A1ctica-lect-y-escri-MOYANO-20053.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1978). *Texto y contexto. Pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.
- Vázquez, A., & Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. *Reunión Mente y Cultura: Cambios Representacionales en el Aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche, 11 y 12 de septiembre de 2004*.
- Vázquez, A. y Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2003). Consignas de escritura en carreras de ciencias sociales: homogeneidad y diferencia. En AAVV. *Memorias de las "XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Bs. As. Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, noviembre de 2003.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (2006). La crisis de los siete años. En L. Vygotski (ed.) *Obras escogidas*, 4 (pp. 377-386). Barcelona: Crítica.
- Wake, J. D., Dysthe, O., & Mjelstad, S. (2007). New and changing teacher roles in higher education in a digital age. *Educational Technology & Society*, 10(1), 40-51.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and education*, 5(1), 1-37.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). Learning as social participation. *Knowledge management review*, 6(1).

- Wertsch, J. V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.
- Wertsch, J. V. (2002). Computer mediation, PBL, and dialogicality. *Distance Education*, 23(1), 105-108.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 1215-1221.
- Wertsch, J. V., & Bivens, J. A. (1992). The social origins of individual mental functioning: Alternatives and perspectives. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(2), 35-44.
- White, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. *Reading Improvement*, (41), 38-50
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zamel, V. (1995). Strangers in academia: The experiences of faculty and ESL students across the curriculum. *College Composition and Communication*, 46(4), 506-521.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Madrid: Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. (2005). Literacidad y desarrollo. Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú,