En Ramírez Leyva, Elsa, *La formación de lectores más allá del campo disciplinar*. México (México): UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológic.

Leen pero no comprenden… Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas.

Carlino, Paula.

Cita:

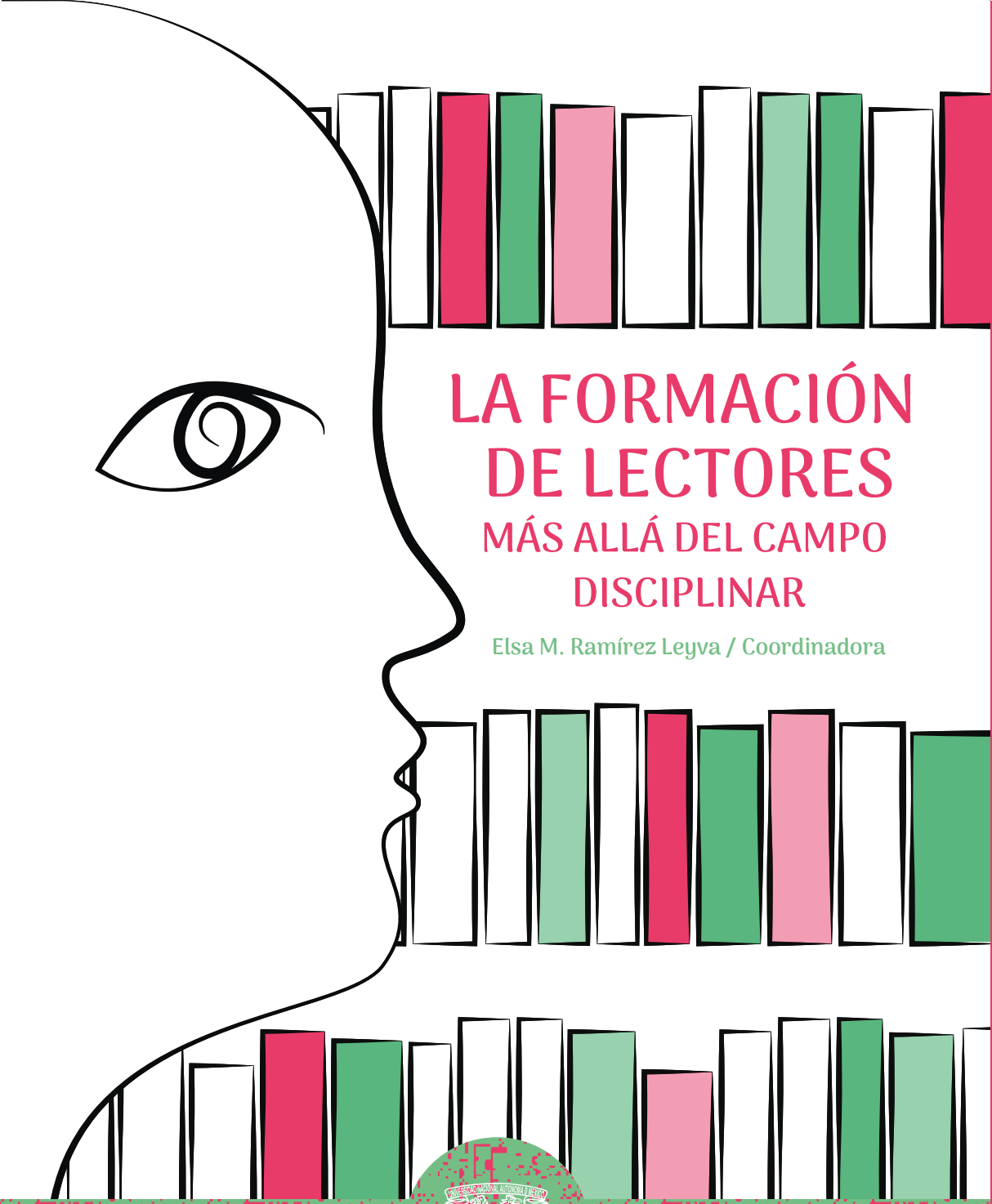
Carlino, Paula (2020). *Leen pero no comprenden… Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En Ramírez Leyva, Elsa La formación de lectores más allá del campo disciplinar. México (México): UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológic.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/272

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/m4k

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.



LA FORMACIÓN DE LECTORES

MÁS ALLÁ DEL CAMPO DISCIPLINAR

Elsa M. Ramírez Leyva / Coordinadora

La formación de lectores más allá del campo disciplinar

Coordinadora

Elsa M. Ramírez Leyva

Universidad Nacional Autónoma de México
2020

ZA3075
F67

La formación de lectores más allá del campo disciplinar / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

xii, 254 p. - (Lectura: pasado, presente y futuro)

ISBN: 978-607-30-3837-9

1. Alfabetización informacional. 2. Libros y lectura. 3. Estudiantes universitarios. I. Ramírez Leyva, Elsa M., 1949-, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Natalia Cristel Gómez Cabral

Primera edición, 2020
D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México
Impreso y hecho en México
ISBN: 978-607-30-3837-9

Publicación dictaminada
2020

Leen pero no comprenden… Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas

PAULA CARLINO
CONICET, Universidad de Buenos Aires

Este trabajo retoma dos líneas de investigación desarrolladas por el "Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias" (GICEOLEM). Examina qué dicen alumnos y docentes universitarios sobre la lectura, y analiza una clase de Historia en la que se trabaja sobre lo que los estudiantes han leído. Para introducir estas investigaciones, se argumenta por qué el modo en que los alumnos leen y escriben es un asunto que ha de ocuparnos a las y los profesores de todas las asignaturas, razón por la cual el GICEOLEM investiga lo que se hace con la lectura y la escritura a través del currículum, en las diversas materias en las que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino prácticas al servicio del aprendizaje de los contenidos de esas materias.[1]

---

1 Este artículo es una versión retrabajada de parte de la conferencia impartida el 29 de agosto de 2019 en el Seminario de Investigación de Lectura organizado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM, y forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual "Prácticas de enseñanza que integran leer y escribir para aprender

¿QUÉ APORTAN LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL APRENDIZAJE DE UNA MATERIA?

Para enmarcar los estudios que realiza el GICEOLEM desde hace dos décadas, para situarlos con relación a los principios que nos guían, conviene plantearse estas preguntas: ¿Es posible aprender una asignatura cualquiera, correspondiente a cierta disciplina (Historia, Biología, Legislación Fiscal, etcétera) sin leer? ¿Se entiende lo mismo solo escuchando al profesor? ¿Se puede aprender sin escribir sobre los temas de esa asignatura? En definitiva: ¿Qué diferencia hace a la comprensión y al aprendizaje de una materia si el alumno lee, además de escuchar al profesor? Y de igual modo, ¿qué diferencia hay si escribe?

Si bien las preguntas apuntan a la escritura y la lectura, este trabajo se centra en la segunda. Cuando escuchamos dar una clase a un profesor o profesora estamos a merced de él o ella: el ritmo de la exposición lo determina el docente. Cuando un alumno o alumna escucha una clase, si no entendió algo, si se perdió, difícilmente logre entenderlo. El profesor sigue su clase, continúa hablando. En cambio, si un alumno lee un texto para estudiar y no comprende algo, puede decidir leer más lento, volver para atrás, ir hacia adelante para ver si lo que sigue le aclara, puede dejar la lectura un momento y teclear en la computadora o en el teléfono móvil para consultar algún término y acceder a otra fuente *online* que ayude a entender el tema. Cuando se lee un texto de estudio que resulta difícil, es posible dejar la lectura transitoriamente para resolver el problema de comprensión, y luego seguir leyendo, retomando

---

en diferentes asignaturas de la educación secundaria y superior" (PIP 112-201301-00032 financiado por CONICET) , así como del Proyecto "Lectura y escritura a través del curriculum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y la didáctica profesional" (PICTO UNIPE 2017-0020 acreditado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, de Argentina). En este mismo volumen, se presenta otro artículo de la autora, correspondiente a la misma conferencia. Se remite al lector interesado al video de la conferencia completa, que puede encontrarse en: https://sites.google.com/site/giceolem2010/videos.

el punto en el cual se dejó de leer, o bien decidir volver a leer desde más atrás para recordar lo que se iba entendiendo. Es decir, cuando un lector –formado como lector académico– lee, es él quien regula el ritmo de lectura según su ritmo de comprensión. En cambio, cuando escucha una clase, el ritmo de exposición lo regula el que habla, el docente.

Con relación a las preguntas que inauguran este apartado, una primera respuesta es que ciertas prácticas de lectura ayudan a comprender mejor el tema de estudio porque es posible regular el ritmo de avance según lo que cada uno va entendiendo.

Además, los escritos académicos suelen ofrecer información más desarrollada que las clases orales: contraponen tesis, expanden argumentos, proveen contextos, hacen historia, citan otras fuentes; es decir, profundizan lo que el docente explica. La explicación de un docente es valiosa porque ofrece pistas que pueden ayudar a entender lo que da para leer, pero la lectura enriquece lo que los profesores han podido condensar en el tiempo de su clase. Los textos escritos son las fuentes de donde los docentes abrevan. Si los alumnos acceden a estas fuentes escritas, también podrán nutrirse de ellas y gestarán un conocimiento más vigoroso.

Existe una tercera respuesta a las preguntas iniciales. La lectura agrega algo más que no ofrece el escuchar a un profesor. Si se escucha la clase de un buen profesor, seguramente se presencie una buena exposición; pero si se tiene la posibilidad de leer y comprender un texto de estudio, se puede tener acceso a miles de buenos profesores, aunque estén distantes geográficamente. Si un alumno adquirió la práctica de leer y estudiar sobre un tema especializado, no depende solamente de la exposición oral del profesor, sino que puede acceder al saber a través de la lectura; puede tomar contacto con el pensamiento de profesores que ya no viven y han dejado escrita su producción académica (puede leer a Platón, a Marie Curie, etcétera); puede leer a destacadas profesoras y reconocidos profesores de universidades distantes o que enseñaron en el pasado (docentes que se vuelven accesibles gracias a que escriben o escribieron, y a que podemos leerlos). Puede leer incluso a quienes no han sido profesores universitarios pero cuya

producción escrita es formativa. Al leer, se multiplica el número de docentes que cualquier estudiante puede tener, lo cual enriquece su aprendizaje. Si lee, no depende de los profesores o profesoras presentes físicamente.

Las anteriores son mis respuestas a la pregunta sobre qué diferencia hay entre solo escuchar una clase o también leer acerca de los temas de la clase. Ahora bien, las diversas prácticas de leer y de estudiar no son evidentes ni naturales, sino que necesitan enseñarse y aprenderse.

Estudio mediante entrevistas: perspectivas de alumnos y docentes

Para acceder al punto de vista de alumnos y docentes sobre cómo perciben lo que ocurre con la lectura y la escritura en la universidad, el GICEOLEM recabó su perspectiva a través de entrevistas y grupos focales en distintas asignaturas y universidades (Carlino 2017b; Diment y Carlino 2006; Di Benedetto y Carlino 2007; Estienne y Carlino 2004; Fernández y Carlino 2010). Examino a continuación lo relativo a la lectura.

Los alumnos entrevistados señalan que ingresar a la universidad significa encontrar un mundo nuevo, desafiante porque desconocen las reglas de juego, que son distintas de las del nivel educativo previo. Este desconocimiento se refiere en particular a los textos que se les da para leer y a las formas de lectura esperadas, y conlleva gran desorientación (Carlino 2003). Resulta un reto la cantidad de material bibliográfico que han de leer:

> La primera y más notoria [diferencia con la escuela secundaria] es la cantidad, se nota demasiado la diferencia en la cantidad [de material para leer]. (Alumno 1er. año, Ciencias Veterinarias).

Destacan que, a diferencia de la escuela secundaria, en la cual lo que había que aprender aparecía en el texto y podía "repetirse", en la universidad debe ser elaborado por cada alumno. Además,

en las ciencias sociales y humanidades señalan otro desafío: la multiperspectividad o distintas posturas de los autores. Ya no hay una única "verdad" que pueda memorizarse sino varios puntos de vista que han de entenderse e integrarse:

> Cuando entré al CBC [Ciclo Básico Común, el primer año de la Universidad de Buenos Aires], era como un mundo diferente... temas mucho más complicados. En la secundaria lo que se pregunta en los exámenes lo tenés en el libro, en el manual. Escuchás la clase y repetís... Acá en la facultad, te dan un montón de textos, mucho más complejos, en los que nada se toma como una verdad absoluta, sino que son opiniones de diferentes autores y reflexiones o cosas así y vos tenés que aprender a entender cada una (Estudiante 1er año, Artes).

En igual dirección se expresa otra alumna, que resalta la idea de que en la escuela previa había "definiciones" (saberes claros supuestamente indiscutibles), de las que se siente desprovista en la universidad. La complejidad de leer para las Humanidades y Ciencias Sociales reside en que coexisten saberes contrapuestos (hay muchas definiciones de un fenómeno), correspondientes a diferentes autores, que es preciso comprender dentro de su marco de pensamiento, y no como una definición aislada:

> Es diferente [leer en la universidad respecto de la escuela previa] en cuanto a la extensión del texto, en cuanto a la complejidad, mucho más complejo. Y también en cuanto a lo de los autores: que cada uno dice algo distinto y que también lo que dice un autor no es un criterio de verdad, o sea, no es verdadero y es discutible. [...] yo por ejemplo en la escuela [secundaria] tenía una definición de literatura y ahora no tenemos. (Alumna 1er. año Humanidades, grupo focal)

En el mismo sentido, indican que los textos que encuentran difieren de aquellos a los que estaban habituados en la escuela porque muchas ideas importantes no están enunciadas sino que deben ser inferidas. "Lo importante" no siempre puede ser localizado (y subrayado) en el texto, sino que es preciso deducirlo. Esto genera mayor

incertidumbre porque si los textos no se discuten en clase, la interpretación que cada alumno realiza no recibe confirmación ni refutación:

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

Por ello, valoran las clases en las que tienen ocasión de confrontar lo que entienden de los textos leídos. Intercambiar sobre lo leído ayuda a ajustar las interpretaciones iniciales en función de lo que compañeros y docentes aportan:

> Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo que leíamos (Alumno 1er. año Humanidades, grupo focal).

En las ciencias sociales y humanas, los estudiantes resaltan que en la universidad encuentran una práctica lectora especialmente novedosa: relacionar textos y autores. Esta forma de leer no les parece evidente. Solo se percatan de ella a partir de ciertas intervenciones de los profesores:

> [Una pregunta] decía: "¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?" Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé (Estudiante, CBC, Educación).

Otras entrevistas detallan aspectos similares a los reseñados arriba. Alumnos entrevistados en diversas asignaturas, carreras y universidades sostenidamente revelan que las prácticas de lectura que les exige la universidad no les resultan familiares, ni son naturales o universales, sino propias de ciertas culturas académicas

universitarias. No consisten en la prolongación de lo que debieron aprender en la escolaridad anterior, y su novedad desafía a los recién llegados.

Sin embargo, parte de los docentes que entrevistamos piensan que las dificultades que enfrentan sus alumnos corresponden a falencias que traen de antes:

> Lo que observamos en primer año de la universidad es chicos con carencia de habilidades básicas [de] lectura y escritura [...], que deberían haberlas adquirido en forma previa y no las adquirieron (Docente de 1er. año de Ciencias Veterinarias).

Los docentes con frecuencia creen que sus alumnos deberían haber aprendido a leer de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, por lo cual suelen aspirar a que lleguen sabiendo cómo afrontar la lectura que ellos les asignan. No conciben que hay diversas prácticas sociales de lectura por lo que suponen que las formas de leer en la universidad, y en cada disciplina, son evidentes:

> E: ¿Vos les aclarás la bibliografía que tienen que leer?
> D: Se la digo la primera clase. Me da la sensación como que pretenden un seguimiento más personalizado, algo más directivo. Como ser: "Para la clase que viene hay que leer..." No, no. Agarren, vean el programa. Yo no voy a estar diciendo [lo que tienen que leer]... porque no tiene [sentido]... es muy escolar, diría la cátedra.
> E: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?
> D: ¡No!, darles una guía de lectura, ¡no!, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan "esto no se entiende, ¿me lo explicás?" (Auxiliar docente, 1° año, Psicología).

En resumen, las entrevistas exhiben un desencuentro entre lo que suponen y esperan estudiantes y docentes. A diferencia de lo que expresan los segundos, las dificultades señaladas son inherentes al intento de ingresar en un ámbito nuevo, con prácticas académicas desconocidas. Y sabemos que, si no se ofrecen ayudas pedagógicas –desde el interior de cada asignatura–, muchos alumnos

quedan por el camino. El apartado que sigue reporta una clase que ilustra una posible intervención para que esto no ocurra.

Estudio observacional: una clase de historia

El extracto de clase reflejado más abajo corresponde a otra de las líneas de investigación del GICEOLEM e integra la tesis doctoral de Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino 2011 y 2016). Se sitúa en la asignatura Historia de España, en un primer año de un instituto de formación docente (escuela normal) que forma a futuros profesores de historia.

Analizo a continuación una parte de la clase que precede al segundo examen. La profesora entrega durante la clase fuentes documentales (testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera) para que los alumnos los interpreten a partir de textos historiográficos abordados en clases previas. Ha de notarse, así, que les plantea vincular dos tipos de textos: por un lado, fuentes documentales (textos de carácter empírico, material de archivo con el que trabaja el historiador); por otro, textos de la bibliografía de la asignatura (textos historiográficos, con análisis "teóricos" realizados por investigadores). El tema es la crisis y decadencia de España durante el reinado de los Austrias menores en el siglo XVII: la especulación financiera, el concepto de "pobres", "pícaros", "mendigos" y "grandes señores". La profesora explica que la tarea que harán en clase es similar a la que va a pedir en el venidero examen. Y les sugiere que vayan escribiendo lo que piensan de los textos, lo que discuten, para después hacer una puesta en común.

Los alumnos conforman parejas y reciben distintos documentos empíricos, los leen y hojean los textos teóricos, que traen subrayados o resaltados. Se detienen en algunos párrafos, los releen, conversan entre sí, anotan en los márgenes. Esto ocurre durante media hora. Después la profesora plantea hacer una puesta en común, y pide a uno de los grupos comentar el documento que le ha sido asignado sobre "la nobleza". La Figura 1 transcribe el diálogo a partir de entonces; en *cursiva* cuando se hace referencia a

conceptos de textos *historiográficos,* y en **negrita** cuando se hace referencia a **fuentes documentales.** Esta tipografía destaca que la tarea propuesta por la docente requiere interpretar documentos **"empíricos"** en función de documentos *"teóricos":* la lectura de fuentes documentales debe realizarse a la luz de textos historiográficos leídos previamente. Los alumnos han de extraer de ellos categorías de análisis del material empírico, para identificar **fenómenos particulares** que corresponden a *nociones más generales* "teóricas", desarrolladas por los autores leídos.

Layla: Nosotras lo pensamos en términos de una *asignación administrativa noble.*

Magdalena (quien trabajó con Layla): Vimos *el tema del mal desempeño de los cargos,* **acá** habla del caso de un **Marqués que, aunque le pagaran, iba de mala gana al trabajo y no sabía cómo hacerlo tampoco.**

Layla: También pensamos en el *endeudamiento de la nobleza,* como *tema* paralelo, porque la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis. Como que en **este documento,** lo que se nota es que, como vimos la clase pasada con el *texto de Domínguez Ortiz y de Iago* [autores cuyos textos historiográficos han leído], *hay tres posturas de la nobleza frente a la crisis...*

Docente: [Interrumpe] Este otro grupo también vio un **documento** parecido... ¿Se les ocurrió algo sobre estas *posturas* o pensaron alguna otra cosa? [Mientras dice esto, escribe en el pizarrón la frase que enunció Magdalena "la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis"].

José [miembro de la pareja a la que se dirigió la docente]: Nosotros vimos un documento sobre los **"marranos portugueses"** y los **pedidos de préstamos de portugueses "conversos",** y también la **amenaza, frente al incumplimiento de los pagos, de ser expulsados de España.** Acá sí, se ven estas *tres posturas de las que habla Iago* también, ¿no? *La de tratar de adaptarse, la de seguir endeudándose sin saber cómo manejarse ante la crisis económica y la otra de intentar tener sus propios comercios,* muy de a poco, como hablamos la clase pasada [...].

Docente: Bien, por ahí vamos, ven cómo los distintos aspectos se van conectando ¿no? Esto es lo que les voy a pedir que analicen la clase que viene en el examen. Reconocer estas *categorías,* poner ese **fragmento** del documento donde se les da la pista para pensarlas, y desarrollar los *conceptos que los autores nos ofrecen para pensarlas.*

[La clase continúa a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la profesora, quien aclara y resalta algunas de las cuestiones emergentes].

Figura 1: Extracto de observación de una clase sobre Historia de España en un primer año del Profesorado en Historia en un Instituto de Formación Docente. Tomado de Cartolari y Carlino (2016).

La clase de la que el extracto de la Figura 1 forma parte muestra una de las maneras posibles de enseñar prácticas de lectura especializadas en una asignatura que usualmente no tiene como objetivo didáctico enseñar a leer. Esta práctica de lectura, sin embargo, no es natural, no siempre se lee de este modo. Interpretar textos vinculándolos con otros textos es una práctica de lectura propia de ciertas comunidades, que necesita aprenderse por participación. No suele aprenderse a menos que se tenga ocasión de ejercerla acompañadamente.

Analicemos la clase que desemboca en la situación de la Figura 1.[2] La profesora decide no avanzar con un tema nuevo sino retomar los temas abordados en la clase anterior. Lo hace mediante una situación en la cual los alumnos deben poner en juego lo que han comprendido de los textos historiográficos dados para leer. Pero no se trata solo de "repasar" lo ya sabido: en la misma situación también tienen oportunidad de desarrollar su comprensión de estos temas porque los casos particulares descritos en las fuentes documentales permiten ejemplificar, y clarificar, los conceptos teóricos de la bibliografía leída. Lo que no fue entendido antes podrá ser comprendido ahora.

El trabajo en clase se plantea al comienzo en parejas. Probablemente esto desinhibe la participación: lo que un alumno no sabe, puede aportarlo el otro en un ámbito protegido, sin exponerse ante los demás. La tarea conjuga oralidad y escritura, la actividad de hablar con la de leer y escribir: hablar sobre lo que han leído en sus casas y relacionarlo con los documentos que la docente reparte para leer en clase; escribir sobre lo que van interpretando como herramienta heurística y como ayuda-memoria para la posterior puesta en común. Anotar los textos en esta situación es un medio para descubrir y ensayar ideas emergentes, y para retenerlas antes de que el pensamiento, sin escritura, se evapore.

Resulta importante que los textos estén sobre las mesas de cada subgrupo, tanto los historiográficos, que han debido leer y traen

2 Parte de este análisis fue publicado en Carlino (2017a).

a la clase, como los documentos que distribuye la docente para analizar en ese momento. La presencia de estos escritos, objetos estables y a la vista, es lo que permite a los alumnos detenerse a considerar su significado, a hacer, deshacer y rehacer interpretaciones que los vinculan, a operar sobre sus ideas emergentes al tomar un lápiz para dejar marcas del propio pensamiento sobre lo impreso. Sin la materialidad de estos textos, la mera oralidad (que se extingue al cabo de segundos) dificultaría pensar, construir relaciones, ponerlas a prueba y reconsiderarlas. Los escritos (los que se dan para leer y las marcas que los alumnos dejan en ellos) corporeizan el saber disciplinar y el conocimiento que construyen los estudiantes, respectivamente, convirtiendo ideas inmateriales evanescentes en objetos para ser pensados, debatidos y repensados.

Al cabo de media hora de labor en parejas, la docente define que la discusión colectiva recogerá lo que han podido interpretar distintos subgrupos de alumnos. No es ella quien explica el tema, al menos no de entrada, sino que pide que sean los alumnos quienes reconstruyan lo analizado en los textos. Los hace hacer, les da la ocasión de aprender. La profesora distribuye la palabra a distintos subgrupos para vincular el trabajo de unos con otros, y va escribiendo en el pizarrón ciertas ideas que aparecen en la discusión y son relevantes para el tema abordado.

Sobre el final del extracto, la docente destaca dos cuestiones. Por un lado, que los textos historiográficos y las fuentes documentales que repartió deben conectarse. Por otro, la profesora anticipa que esta práctica (utilizar conceptos acuñados por los autores estudiados, para dar sentido a las fuentes documentales) es similar a la tarea que en la clase siguiente solicitará en el examen. Esto revela que la actividad de poner en relación los textos leídos es considerada central para entender el tema tratado, y que por ello formará parte de la evaluación.

Recapitulemos. ¿Qué hizo esta profesora en su clase? Preparó a sus alumnos para lo que iba a requerir hacer en el examen de la clase siguiente. Se diferenció de otros docentes, que en las evaluaciones piden leer y escribir de modos que no han sido enseñados. Probablemente intuía que los conceptos historiográficos

se aclaran si se ejemplifican con fuentes documentales, a la par que esperaba que las fuentes documentales fueran conceptualizadas a la luz de la historiografía. Dedicó tiempo de clase a que los alumnos pudieran hacerlo. Poner en relación material empírico con teoría es un quehacer típico del pensamiento académico. La docente no dio por supuesto que sabrían hacerlo solos, sino que diseñó esta actividad para que pudieran aprenderlo, no mediante explicaciones, instrucciones o pautas, sino ayudando a ejercer esta práctica especializada.

De este modo, la lectura y la escritura adquirieron en esta situación dos sentidos entrelazados. Funcionaron como herramientas para aprender sobre historia: para conceptualizar las particularidades expuestas en las fuentes documentales y para consolidar la comprensión de los conceptos historiográficos de la bibliografía teórica. A la vez, el hecho de haber participado en esta actividad sirvió para que los alumnos expandieran sus capacidades de leer y escribir en la dirección a cómo se lo hace en los ámbitos académicos. La misma situación presenta así dos caras: lectura y escritura como herramientas de aprendizaje de nociones disciplinares (leer y escribir para aprender), y lectura y escritura como objetos de aprendizaje (aprender nuevos modos de leer y escribir).

Cabe preguntarse si la situación arriba analizada podría haber estado a cargo de un especialista en lectura y escritura pero desconocedor de la Historia de España. ¿Habría podido ayudar a relacionar apropiadamente las fuentes documentales con los textos historiográficos? ¿Los alumnos se habrían interesado en la tarea propuesta por alguien ajeno a la carrera que estudiaban? ¿Habrían aprendido de igual modo? Y adicionalmente: ¿sería posible enseñar esta práctica de lectura y puesta en relación de textos como una operación abstracta y general, por fuera de un contenido?

A MODO DE CIERRE

Este trabajo ha referido dos investigaciones realizadas por el GICEOLEM poniendo el foco sobre la lectura con fines de estudio en

las materias del nivel superior. El análisis de las entrevistas desarrollado apunta a explicar porqué ocurre lo que enuncia el título ("Leen pero no comprenden…"). La clase de Historia examinada ilustra una de las respuestas posibles a la pregunta que integra el subtítulo ("Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas"). Estas dos investigaciones ejemplifican sendas líneas investigativas del GICEOLEM que se vinculan. Por un lado, se describen las necesidades educativas de los estudiantes. Por otro lado, se caracteriza lo que hacen algunos docentes para ocuparse de ellas. Como se señaló al comienzo de este trabajo, ambas líneas emergen del principio de que leer y escribir son medios ineludibles para aprender en la educación superior y que es preciso que los docentes a través del currículo contribuyan a que los alumnos puedan realizarlo.

Lista de referencias

Carlino, Paula. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad,* 3 (2), 17-23. https://www.aacademica.org/paula.carlino/184

_____ . 2017a. Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento,* 36(71), 16-32. https://www.aacademica.org/paula.carlino/241

_____ . 2017b. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación,* 22 (1), 110-124. https://www.aacademica.org/paula.carlino/236

Cartolari, M. y Carlino, P. 2011. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis* 4(7), 67-86. https://www.aacademica.org/paula.carlino/32

Cartolari, M. y Carlino, P. 2016. Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (160-184). México: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. https://www.aacademica.org/paula.carlino/225

Di Benedetto, Silvia y Carlino, Paula. 2007. Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR.* Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/paula.carlino/94

Diment, Emilse y Carlino, Paula. 2006. Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas".* Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/paula.carlino/90

Estienne, Viviana y Carlino, Paula. 2004. Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad,* 4 (3), 9-17. https://www.aacademica.org/paula.carlino/35

Fernández, Graciela y Carlino, Paula. 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. https://www.aacademica.org/paula.carlino/216

Para que los universitarios lean clase a clase... (¿de quién es el problema?)

PAULA CARLINO
CONICET, Universidad de Buenos Aires

En este trabajo analizo una actividad experimentada en mi aula universitaria con la lectura y escritura, y la sitúo en el marco del programa de investigaciones desarrollado por el GICEOLEM.[1] Abordo la relación entre resumen y comprensión lectora, y lo que podemos hacer los docentes para que los alumnos lean clase a clase.

CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DEL GICEOLEM

En 1997, antes de conformar el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias,[2] la lectura y la escritura en la universidad se

1 Este artículo es una versión retrabajada de una parte de la conferencia impartida en el Seminario de Investigación de Lectura, organizado en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, de la UNAM, en agosto de 2019. Se en el PIP 112-201301-00032 (CONICET) y el PICTO UNIPE 2017-0020 (ANPCyT) de Argentina. En este mismo volumen, se presenta otro artículo correspondiente a la misma conferencia.

2 https://sites.google.com/site/giceolem2010/.

planteaban como un "un problema de otros": un problema de los alumnos, o un problema de los profesores que les habían enseñado previamente. Nuestro programa de estudios surge de convertir en propio ese problema supuestamente ajeno: partimos de que tenemos un problema en la enseñanza universitaria, que recibe alumnos a quienes les cuesta leer y escribir para aprender en las diversas disciplinas.

Lo que inicialmente aparecía como un "problema de aprendizaje", un déficit en los estudiantes, lo empezamos a ver como un problema de la enseñanza universitaria, que nos incumbe. El problema lo tenemos nosotros: las instituciones superiores y los docentes que hemos de enseñar a los alumnos que recibimos, y no a alumnos ideales. Los alumnos ideales no existen pero, si existieran, los docentes no seríamos necesarios, porque esos estudiantes podrían aprender por su cuenta: estarían en condiciones de comprender los temas directamente de fuentes escritas, sabrían por sí mismos poner en relación su conocimiento preexistente con lo que los libros y la internet dicen, y podrían formarse autónomamente.

Si acordamos con el principio de que la universidad tiene la responsabilidad no sólo de enseñar a los estudiantes que recibe, sino también de ayudarles a aprender, hemos de abandonar la pretensión de que sean ellos quienes se amolden a nuestra enseñanza y a nuestros ideales de lo que deberían saber. Por el contrario, tenemos que conocer las necesidades educativas de los alumnos reales, y hemos de diseñar nuestra enseñanza en forma acorde, para que les ayude aprender.

Puesto que muchos de los alumnos reales que recibimos (en Argentina, en otros países de América Latina, y también en universidades de todos los continentes) suelen no saber qué hacer para entender los textos que les damos para leer, ni cómo escribir los textos que las distintas cátedras les solicitan, la universidad debe hacer algo que no sea culparlos ni responsabilizar a la educación anterior. Así pues, la universidad como institución y los profesores como parte de ella hemos de ocuparnos (y no solo preocuparnos) y planificar qué hacemos para que los estudiantes lean y escriban como requieren hacerlo para estudiar las distintas materias. Por lo

tanto, en el origen del GICEOLEM estuvo la convicción de que era necesario reconvertir el problema que suele ser adjudicado a otros, y transformarlo en un problema propio para ser investigado, estudiado, debatido y abordado en la enseñanza.

Los estudios que realiza el GICEOLEM parten de una pregunta común relativa a cómo la lectura y la escritura se trabajan en los distintos espacios curriculares. Nos interesa conocer de qué maneras escribir y leer como necesitan hacerlo los estudiantes (es decir, con fines de estudio) se incluyen en las materias. Inicialmente comenzamos indagando la educación superior pero luego también enfocamos la educación secundaria (alumnos de doce a diecisiete años). Nos proponemos aportar al debate acerca de dónde, cuándo, a cargo de quién, de qué manera, con qué fin y con qué fundamentación deben trabajarse la lectura y la escritura que se necesita que realicen los alumnos en la universidad, en la preparatoria, en la escuela previa, para aprender en las diversas asignaturas: en historia, en biología, en ciencia política, etcétera.

Figura 1. Revisiones colectivas durante reuniones del GICEOLEM

Nuestro programa de investigación ha desarrollado varias líneas con diversas metodologías. Entre ellas, realizamos investigación-acción en aulas universitarias (Carlino 2002b, 2005a) y del posgrado (2012a), estudios documentales comparados entre lo que se hace con la lectura y la escritura en universidades argentinas, australianas, canadienses y de Estados Unidos según sus programas institucionales que se ocupan de la escritura (Carlino 2002a, 2009, 2010, 2012b); hemos entrevistado a alumnos y docentes del grado universitario (Carlino 2017b) y del posgrado (Carlino 2005b), y recabamos la perspectiva de profesores mediante encuestas (Carlino, Iglesia y Laxalt 2013).

Desde hace una década, nuestra investigación es predominantemente de naturaleza observacional, dentro de diversas aulas (Carlino 2017a, Cartolari y Carlino, 2011; Cordero y Carlino, 2019a y 2019b; Molina y Carlino, 2019; Roni y Carlino, 2018; Rosli y Carlino, 2019). Llegamos a observar clases de Historia, Biología, Legislación Fiscal, Geografía, Ingeniería, Matemática, etcétera, porque nos dimos cuenta de que era limitada la información recogida en entrevistas, encuestas, análisis de programas de asignaturas o de textos producidos por alumnos. Si queremos aportar al problema de cómo se lee y escribe en los niveles educativos a los que nos dedicamos, debemos acceder a las prácticas que se realizan en las aulas y no solo a lo que se declara que se hace.

¿Qué podemos hacer los docentes para que los alumnos lean clase a clase?

Del conjunto de estudios del GICEOLEM, examino a continuación una experiencia, concebida como parte de una investigación-acción, que tuvo lugar en mis clases de Teorías del Aprendizaje dentro de la Licenciatura en Enseñanzas de las Ciencias. La investigación-acción (más abarcativa que lo que aquí desarrollo) consistió en el diseño y puesta a prueba de diversas situaciones con la lectura y escritura al servicio de ayudar a aprender los contenidos de esta materia (Carlino 2005b).

El foco de este trabajo es una de las actividades experimentadas que sirvió a los alumnos para leer y jerarquizar el material leído. Al igual que todo docente, yo sabía que no alcanzaba con que escucharan mis explicaciones en clase, y aspiraba a que leyeran los textos de la asignatura. Pero también sabía que no basta con decir "lean", eso no produce la lectura. Asimismo, quería que leyeran clase a clase, y no una semana antes del examen, porque la lectura ayuda a aprovechar las clases. Si los alumnos leen para la clase en la que se tratan los temas sobre los que han leído, suelen sentirse en mejores condiciones para participar. Cuando los estudiantes leen, con frecuencia tienen algo para aportar, pueden relacionar lo que interpretaron del texto con lo que se discute en clase, y también se sienten más seguros para preguntar cuando no entienden. Cuando leen pero sólo a último momento, de cara al examen, no tienen tiempo de procesar y vincular la información de los textos.

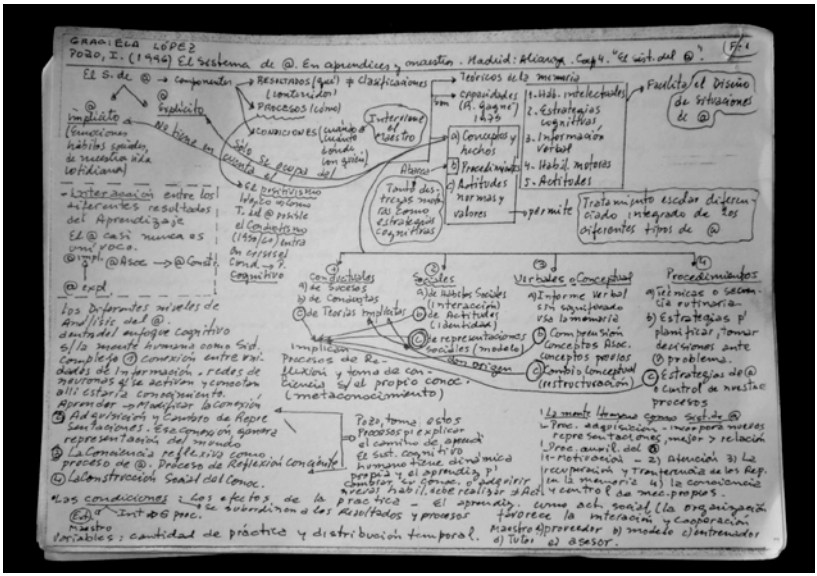
Con el fin de crear situaciones para que mis alumnos leyeran, procuré averiguar qué hacían otros profesores (Carlino 2003). Por esa época, en mi entorno existían escasas ocasiones de intercambio pedagógico entre docentes. Comencé entonces una búsqueda sistemática por internet y encontré que una profesora australiana –Summers (1999)– había escrito sobre este tema. Había documentado lo que hacía en sus cursos, lo cual a su vez había sido aprendido de un profesor inglés, según relata. Tanto me entusiasmó su relato, que adapté a mis clases lo que leí de Summers. Lo comparto en lo que sigue.

El objetivo de esta tarea es que los alumnos lean clase a clase. Un objetivo adicional es que "procesen" los textos leídos, que trabajen sobre ellos para apropiarse de su contenido. Así pues, lo que les propuse, adaptando lo que había leído en Summers (1999), fue que para cada clase todo alumno o alumna que lo quisiera (la tarea no era obligatoria) podría traer resumido en una ficha (o en media carilla de hoja común) el texto que se debía leer para la sesión. En mis clases semanales, solía dar dos textos para leer por clase. Cada texto era un artículo o un capítulo de libro de entre diez y veinte páginas. A partir de mi propuesta, el estudiante que decidiera hacerlo, podría traer resumido uno o ambos. Quien lo trajera (lo cual,

reitero, era voluntario) tendría una ventaja: iba a poder utilizar ese resumen en el examen final; aquel que viniera desprovisto del resumen no tendría esa posibilidad. Yo recogería los resúmenes clase a clase (con el nombre del alumno arriba bien visible), y los iría guardando y clasificando por alumno (figuras 2 a 4). Mi función no sería corregirlos —ni siquiera me comprometía a leerlos—; sus resúmenes eran de uso privado. Yo sólo los conservaría para devolver en el examen final todos los resúmenes juntos que cada quien hubiera ido entregando durante el curso.

Pauté también que arriba del resumen, debajo del nombre del alumno, debían indicar la referencia bibliográfica completa del texto leído. De este modo, podrían identificarlo fácilmente al momento del examen. Pero también era una oportunidad para que prestaran atención a cómo referenciar un texto según alguna de la normativas en uso (cualquiera de ellas, ¡y no solo normas APA!).

Figura 2. Resumen de un texto dado para leer.



¿Qué ocurrió en la clase siguiente a cuando propuse esta tarea? Todos los estudiantes trajeron su resumen de los dos textos que en la clase previa había dado a leer. Ninguno quería perderse la oportunidad de utilizarlos el día del examen final. Sin embargo, hubo una catarata de quejas y comentarios sobre lo complicado y laborioso que les había resultado la tarea: "Profesora, es muy difícil resumir en media carilla un texto de diez páginas", "Me llevó varios días hacerlo", "Primero leí y subrayé el texto, luego escribí un resumen de cuatro páginas, después resumí ese resumen y así llegué a una carilla. No puedo acortar más". "Y además no sabemos si está bien resumido".

Fue necesario entonces destinar esa clase a ayudar a entender y a apoyar la tarea de los estudiantes. Lo que hicimos no estaba contemplado en el relato de Summers. Les pregunté: ¿por qué resulta difícil resumir? En conjunto, fue saliendo que la limitación de espacio exigía reducir el texto fuente. Y no sabían qué debía quedar en la media carilla. Resultaba "muy poco lo que se podía poner" y necesitaban ayuda para saber qué retener y qué dejar ir.

Las escurridizas "ideas principales"

En el marco de la situación relatada, resultó necesario explicitar que resumir conlleva realizar complejas operaciones: jerarquizar las ideas de un texto; es decir, establecer un orden de prioridades, seleccionar las ideas que se consideran más importantes, y generar frases que las engloben e integren cuestiones menores. Ahora bien, ¿cómo sabemos que es lo más importante de un texto? Esta pregunta, clave, vincula directamente lo que es resumir con lo que es comprender un texto.

Suele ser habitual, en los diversos niveles educativos, enseñar que para resumir primero hay que subrayar o resaltar las ideas principales. Sin embargo, esta enseñanza hace agua apenas se la intenta poner en práctica. El problema no es *subrayar*. El problema es *qué* subrayar. Delia Lerner (1985) explica: lo importante en un texto no es absoluto. Quien lee no encuentra *dadas* en el texto las

ideas importantes. Es el lector quien debe determinar qué le resulta principal, porque las ideas importantes son relativas a lo que sabe y busca el lector.

En realidad, si seguimos a Keith Hjortshoj (2001), es posible distinguir dos puntos de vista sobre lo que es importante en un texto: el del autor y el del lector. El autor deja marcas en su escrito que señalan la relevancia que otorga a ciertas ideas: el sistema de títulos y subtítulos, las introducciones –que anticipan lo que tratará el texto–, las conclusiones –que retoman lo desarrollado–, las reiteraciones, las reasunciones… Estas "marcas" pueden dar una idea de en dónde ha puesto el foco el autor del texto. Esto permite al lector colegir lo que el autor ha considerado principal. Pero los lectores tienen su propia agenda. No leen con el mismo propósito con el que el autor del texto lo ha escrito. Los lectores acuden a un cierto texto con determinado propósito de lectura. Leen *para* algo. El propósito de lectura de quien lee, junto con lo que sabe sobre tema, delimitan lo que resulta prioritario para el lector.

El propósito de lectura

Todo lector independiente (es decir, quien elige leer) lee en busca de algo y ello lo lleva a jerarquizar y a seleccionar determinada información, que puede o no coincidir con lo que jerarquizó el autor. El problema es que los estudiantes no suelen ser lectores voluntarios. Son "lectores por encargo" (Marucco 2001). Van a leer porque sus docentes les encomiendan hacerlo. Y, en general, no saben qué buscar en los textos. No acuden al texto con un propósito de lectura claro y, por ello mismo, se pierden en la maraña de información. Basta observar que los textos de los alumnos suelen estar resaltados en su casi totalidad. Esto no pasa solo en nuestro entorno. También ocurre en universidades de Estados Unidos, universidades de élite como Cornell. Así lo expresan dos de sus profesores:

> La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto. (Gottschalk y Hjortshoj 2004, 121).

La cita de Gottschalk y Hjortshoj resulta interesante porque señala que la ausencia de propósito de lectura que experimentan los alumnos podría subsanarse si los docentes diéramos para leer en condiciones distintas a las que solemos hacerlo. Y aquí reaparece la pregunta del subtítulo del presente trabajo.

Ahora podemos entender mejor lo que ocurrió con los alumnos cuando hicieron su primer resumen. Su queja por no saber cómo reducir los textos fuentes para escribir sus fichas responde a que no sabían qué considerar importante. Como docente, yo era responsable de ayudarlos. Debía compartir con ellos lo que para el curso que impartía era prioritario.

Ahora bien, ¿dónde figura lo que una asignatura considera importante? En su programa y en la evaluación que propone. Lo que se considera central respecto de los textos que se dan a leer suele reflejarse en el programa de la asignatura, donde constan los objetivos, los contenidos, la forma de evaluación, la bibliografía, etcétera. Si un estudiante aborda un texto que corresponde a una unidad *x* del programa, y presta atención a los contenidos o ejes temáticos que abarca esa unidad, puede utilizarlos como guía para saber qué buscar en el texto. Buscará qué dice el texto con relación a ellos. El programa de una asignatura ayuda a construir un propósito de lectura para cada texto, porque refleja la relación entre los textos y las unidades temáticas de la asignatura; el programa contiene implícito para qué ciertos textos están incluidos en la asignatura. Así, estudiar para un examen, cotejando lo que dice el programa con lo que tratan los textos de la bibliografía es una práctica de estudio que exige establecer relaciones y, por ello, contribuye al aprendizaje. A pesar de ser una práctica letrada compleja, no suele enseñarse.

Volvamos nuevamente a la clase. Además de exhibir el programa de la materia y comentar su función orientativa, ejercí en acto lo que en teoría explica el párrafo previo. Les mostré, como ejemplo, lo que indicaba el programa acerca de los textos que había dado a leer para esa clase: a qué unidad correspondían, de qué temas constaba esa unidad y, por tanto, qué temas eran los que debían buscar en los textos para ver qué se decía allí de ellos. Podría haber propuesto que lo hiciéramos en conjunto, o que lo realizaran entre pares y comenzaran a planificar el resumen para la clase siguiente, o que revisaran los resúmenes ya hechos para ver si respondían a los temas indicados en la unidad correspondiente del programa… No lo hice, aunque ahora pienso que hubiera sido fecundo.

En cambio, reflexionamos sobre la función que debían cumplir sus resúmenes: servirles durante la evaluación final. Les pregunté si creían que les sería útil conocer cómo sería ese examen para lograr resúmenes adecuados a él:

—¿Si les adelanto el tipo de preguntas que voy a hacer en el examen final, eso les valdría para saber qué resumir?

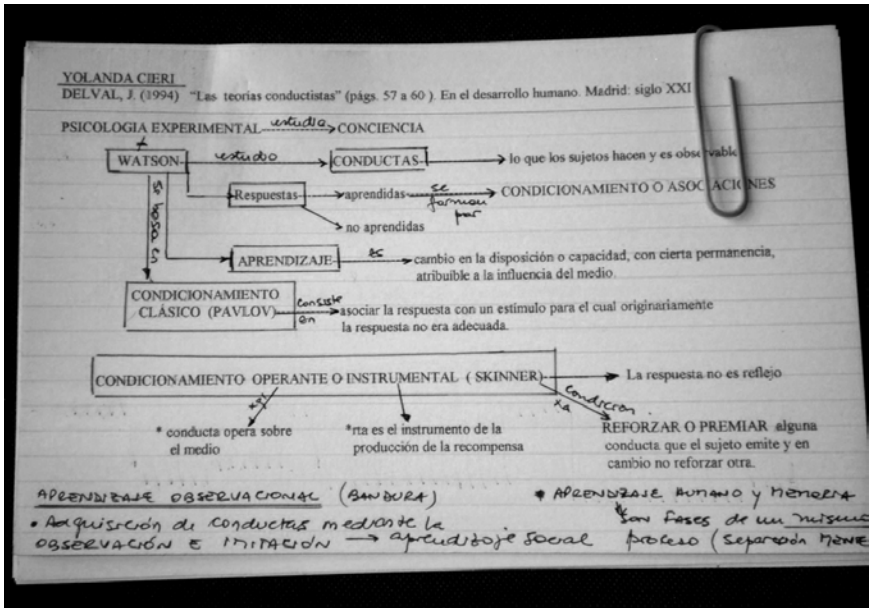
—¡Claro que sí, profe!— corearon. Los estudiantes se entusiasmaron. Saber sobre la situación de examen final podría ser una brújula para navegar los textos. Les prometí que para la clase siguiente llevaría un listado de preguntas de donde saldrían las que efectivamente irían a responder en el examen final.

En la clase siguiente, volvimos a conversar sobre cómo les había resultado hacer los nuevos resúmenes, y retomé el asunto de para qué los estaban escribiendo. Les pregunté cuál era su propósito. La discusión colectiva determinó que elaboraban estos resúmenes para usarlos en el examen final, aunque el proceso de elaboración (de lectura, relectura, toma de notas, síntesis, etcétera) empezaba a servirles para estudiar la materia. Pero, para que los resúmenes fueran útiles durante el examen, necesitaban información anticipada sobre cómo sería éste, qué tipo de preguntas se les iba a solicitar responder. Este conocimiento les serviría para saber qué buscar en los textos que leerían y resumirían a lo largo del curso. Les repartí en ese momento un impreso con cincuenta preguntas, que cubrían todos los temas del programa. De esas cincuenta, se les asignarían

tres el día del examen final. Sus sonrisas y sus manos extendidas dejaron ver que vislumbraban su utilidad: finalizaba la incertidumbre de hacia dónde debían dirigir sus esfuerzos.

Muchas veces, desde entonces, conté a otros profesores esta situación. Algunos objetaron: "¡pero si les das las preguntas de entrada, sólo van estudiar para eso!", "harán el camino más fácil". Lo ocurrido, en realidad, fue lo siguiente. Los alumnos sí estudiaron para prepararse para ser examinados en las cincuenta preguntas pero ello les resultó muy laborioso, eran preguntas complejas, de relación (requerían vincular conceptos, autores, textos), no eran preguntas cuya respuesta aparecía explícita en un texto dado. De acuerdo con lo observado, los alumnos leyeron y resumieron clase a clase, utilizaron las preguntas como un faro, buscaron en los textos cuestiones claves para la asignatura, relacionaron temas, fueron activos. Y sí, estos eran objetivos de la materia.

Figura 3. Resumen de un texto dado para leer.

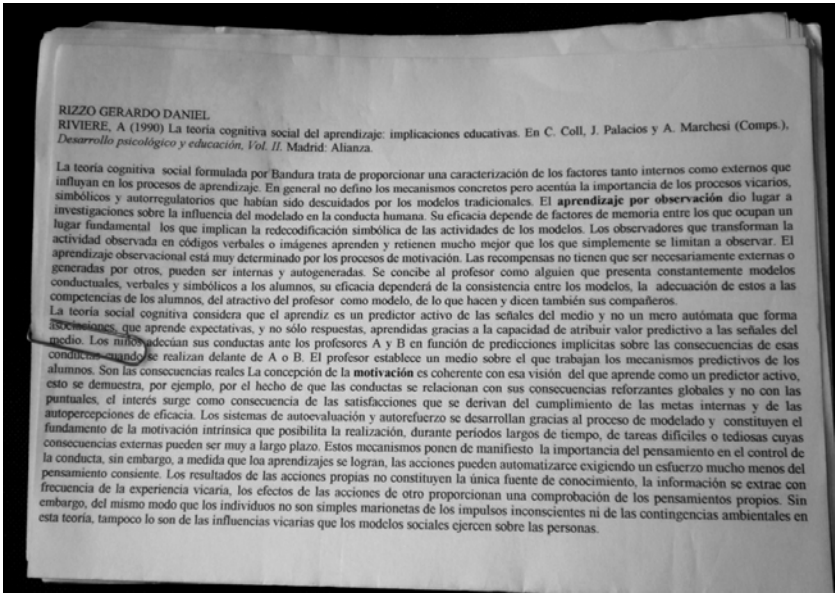


Pero no vayamos tan de prisa. En esa clase, cuando estábamos sentando las bases de esta tarea optativa que duraría todo el cuatrimestre, una alumna inquirió: "Profesora, si yo traigo y le entrego ahora un resumen, pero más adelante —cerca del examen— vuelvo a leer uno de los textos y pienso que lo que resumí a comienzo de curso es inadecuado (porque dentro de unos meses entenderé mejor lo que leo y podré darme cuenta de cosas importantes que hoy no), entonces, ¿nos va a dejar modificar la ficha [el resumen]?" La pregunta era válida, varios compañeros la apoyaron y acordamos que si alguien advertía la inadecuación de alguno de sus resúmenes entregados clase a clase, el mismo día del examen final podría trocarlo/s. Me daría el nuevo resumen a cambio del viejo. Lo que no era posible sería disponer del resumen de un texto que no hubiera sido entregado para la clase en la cual se discutía ese texto. En cambio, si lo habían entregado oportunamente, podrían luego cambiarlo. Aunque les pareció apropiado, surgió otro pedido: "Profe, pero si un día por alguna razón no puedo hacer el resumen, ¿nos dejará traerlo a la clase siguiente?". Otros se sumaron: "sí, lo mismo si faltamos a alguna clase". Todos querían tener todos los resúmenes disponibles al momento del examen. Sentían que así estarían amparados. Era razonable, por lo cual concedimos dos chances a lo largo del cuatrimestre: en dos ocasiones se podría retrasar la entrega del resumen una clase, no más, porque el objetivo era que leyeran clase a clase.

¿Qué pasó el día del examen final? El examen final era oral, tenían quince minutos para prepararlo con ayuda de papel, lápiz y sus resúmenes; luego yo les tomaba las preguntas oralmente en forma individual. En esa situación, observé que nadie los leía. Yo se los entregaba, pero los dejaban de lado. Entonces, cuando finalizaban el examen, empecé a preguntar uno a uno por qué no los habían usado. La respuesta fue unánime: "profesora, no nos sirven, no tuvimos tiempo de rehacerlos. Pero con todo lo que trabajamos durante el cuatrimestre, no los necesitamos". Claro, al volver a estudiar los textos seguramente se percataron de la relevancia de cuestiones distintas a las que habían dejado plasmadas en sus resúmenes escritos tiempo atrás. No obstante, estaba a la vista que

lo que les había servido era el proceso. Lo que les resultó de utilidad no fue el producto dejado en el papel, sino la actividad de leer y resumir para sí mismos mientras cursaban la materia, con ayuda de las potenciales preguntas de examen y del programa, empleados como instrumentos de navegación para evitar atravesar el mar a ciegas.

Figura 4. Resumen de un texto dado para leer.



RIZZO GERARDO DANIEL
RIVIERE, A (1990) La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II*. Madrid: Alianza.

La teoría cognitiva social formulada por Bandura trata de proporcionar una caracterización de los factores tanto internos como externos que influyan en los procesos de aprendizaje. En general no defino los mecanismos concretos pero acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios que habían sido descuidados por los modelos tradicionales. El **aprendizaje por observación** dio lugar a investigaciones sobre la influencia del modelado en la conducta humana. Su eficacia depende de factores de memoria entre los que ocupan un lugar fundamental los que implican la redecodificación simbólica de las actividades de los modelos. Los observadores que transforman la actividad observada en códigos verbales o imágenes aprenden y retienen mucho mejor que los que simplemente se limitan a observar. El aprendizaje observacional está muy determinado por los procesos de motivación. Las recompensas no tienen que ser necesariamente externas o generadas por otros, pueden ser internas y autogeneradas. Se concibe al profesor como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos, su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de estos a las competencias de los alumnos, del atractivo del profesor como modelo, de lo que hacen y dicen también sus compañeros.
La teoría social cognitiva considera que el aprendiz es un predictor activo de las señales del medio y no un mero autómata que forma asociaciones, que aprende expectativas, y no sólo respuestas, aprendidas gracias a la capacidad de atribuir valor predictivo a las señales del medio. Los niños adecúan sus conductas ante los profesores A y B en función de predicciones implícitas sobre las consecuencias de esas conductas cuando se realizan delante de A o B. El profesor establece un medio sobre el que trabajan los mecanismos predictivos de los alumnos. Son las consecuencias reales La concepción de la **motivación** es coherente con esa visión del que aprende como un predictor activo, esto se demuestra, por ejemplo, por el hecho de que las conductas se relacionan con sus consecuencias reforzantes globales y no con las puntuales, el interés surge como consecuencia de las satisfacciones que se derivan del cumplimiento de las metas internas y de las autopercepciones de eficacia. Los sistemas de autoevaluación y autorefuerzo se desarrollan gracias al proceso de modelado y constituyen el fundamento de la motivación intrínsica que posibilita la realización, durante períodos largos de tiempo, de tareas difíciles o tediosas cuyas consecuencias externas pueden ser muy a largo plazo. Estos mecanismos ponen de manifiesto la importancia del pensamiento en el control de la conducta, sin embargo, a medida que loa aprendizajes se logran, las acciones pueden automatizarce exigiendo un esfuerzo mucho menos del pensamiento consiente. Los resultados de las acciones propias no constituyen la única fuente de conocimiento, la información se extrae con frecuencia de la experiencia vicaria, los efectos de las acciones de otro proporcionan una comprobación de los pensamientos propios. Sin embargo, del mismo modo que los individuos no son simples marionetas de los impulsos inconscientes ni de las contingencias ambientales en esta teoría, tampoco lo son de las influencias vicarias que los modelos sociales ejercen sobre las personas.

Así, gracias a lo que una docente argentina aprendió del trabajo que documentó Summers, estos universitarios ubicados en las antípodas geográficas de la universidad australiana, estudiaron y aprendieron significativamente. La experiencia se complementó con otras en las que leyeron y escribieron de diferentes modos (Carlino 2005b). Tan intensa fue la cursada, que uno de los alumnos definió su dedicación: había adoptado la asignatura como "materia de cabecera".

A MODO DE CIERRE

Este trabajo profundiza en una experiencia de enseñanza como parte de una investigación-acción en un aula de Psicología enmarcada en el programa de estudios realizados por el GICEOLEM. Esta experiencia y el resto de investigaciones citadas más arriba contribuyen a pensar qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura y escritura en las diversas materias. Pensamos que hacerlo exige, primero, plantearse la pregunta que enuncia el subtítulo de esta presentación (¿de quién es el problema?). Reconvertir el "problema de aprendizaje" adjudicado usualmente a los alumnos en un problema atinente a la enseñanza es un primer paso para aportar a su abordaje.

REFERENCIAS

Carlino, Paula. 2002a. "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación,* 12, 1-16. https://www.aacademica.org/paula.carlino/74

_____ . 2002b. "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y vida,* 23 (1), 6-14. https://www.aacademica.org/paula.carlino/91

_____ . 2003. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad,* 3 (2), 17-23. https://www.aacademica.org/paula.carlino/184

_____ . 2005a. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. https://www.aacademica.org/paula.carlino/3

_____ . 2005b. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística, XXIV,* 41-62. https://www.aacademica.org/paula.carlino/196

_____ . 2009. "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" *Página y Signos, 3* (5), 13-52. https://www.aacademica.org/paula.carlino/85

_____ . 2010. "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas". *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua, 6* (9), 11-33. https://www.aacademica.org/paula.carlino/129

_____ . 2012a. "Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition". En Castello, M.y Donahue, C. *University writing: Selves and Texts in Academic Societies.* London (Reino Unido): Emerald Group Publishing. https://www.aacademica.org/paula.carlino/99

_____ . 2012b. "Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?". En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, y L. Ganobcsik-Williams, *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places.* Anderson, South Carolina (Estados Unidos): Parlor Press / WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/204

_____ . 2017a. "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias". *Signo y Pensamiento,* 36(71), 16-32. https://www.aacademica.org/paula.carlino/241

_____ . 2017b. "Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas". *Enunciación,* 22 (1), 110-124. https://www.aacademica.org/paula.carlino/236

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. 2013. "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno

a leer y escribir en las asignaturas". *Revista de Docencia Universitaria,* 11(1), 105-135. https://www.aacademica.org/paula.carlino/215

Cartolari, M. y Carlino, P. 2011. "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio". *Magis 4*(7), 67-86. https://www.aacademica.org/paula.carlino/32

Cordero Carpio, Guillermo y Carlino, Paula 2019a. "El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería". En Charles Bazerman *et al., Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras.* Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/265

_____ . 2019b. "Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito". *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 16* (32), 4-18. https://www.aacademica.org/paula.carlino/258

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. 2004. *The Elements of Teaching Writing.* Boston, Bedford/St. Martin's.

Hjortshoj, Keith. 2001. *The transition to college writing.* Boston, MA: Bedford/St.Martin's.

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

Marucco, Marta. 2001. "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias,* organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

Molina, María Elena y Carlino, Paula. 2019. "Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms". En Charles Bazerman *et al. Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras.* Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/266

Roni, Carolina y Carlino, Paula. "Viejas y nuevas TIC para aprender biología molecular". En Maricel Occelli, Leticia García, Nora Valeiras y Mario Quintanilla, *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos.* Santiago de Chile (Chile): Bellaterra. https://www.aacademica.org/paula.carlino/239

Rosli, Natalia y Carlino, Paula. 2019. "Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario". En Charles Bazerman *et al, Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras.* Bogotá: Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/264

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