

Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida¹

Viviana M. Estienne

Todos quienes nos desempeñamos como docentes en el ámbito universitario, en algún momento nos encontramos con el mismo problema, los alumnos no leen, no comprenden, no utilizan estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos científicos y académicos. Esta problemática es extendida a los diversos niveles de la enseñanza, pero también suele ser adjudicada al anterior, como si fuese un conocimiento que los alumnos ya debieran haber adquirido en otro ámbito. La lectura suele ser considerada como una habilidad básica, como una técnica que se aprende de una vez para siempre (Carlino, 2003 b).

El presente trabajo apunta a pensar de qué manera es posible participar en acciones tendientes a abordar la lectura desde el punto de vista pedagógico en el ámbito universitario. Para ello, elaboramos una propuesta de intervención, basada en un proyecto de investigación-acción a ser implementado en el contexto de una universidad privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Para organizar esta presentación, en una primera parte nos centraremos en el análisis de la lectura como una práctica social y en los aspectos que implican leer en la universidad. Luego ubicaremos el problema en el marco de la didáctica del nivel superior y, desde allí, intentaremos comprender las diversas dimensiones que abarca el abordaje pedagógico de la lectura en éste ámbito.

En una segunda parte sintetizamos los resultados de una primera exploración realizada en las aulas y exponemos los puntos principales del proyecto de intervención ideado como un proceso de investigación-acción.

¹ Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La Pampa 1-3 de julio de 2004.

1) La lectura como práctica social

Nos referiremos a la lectura como una práctica social, una actividad que varía según el lugar, el momento, la función o los motivos por los cuales se lleva a cabo. Tal como lo refiere Olson (1998:65), aprender a leer en Occidente, no implica aprender el abecedario. “...es aprender a usar recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos”.

En estos términos, la escritura constituye un instrumento provisto por la cultura para acceder a nuevos conocimientos y permite al sujeto ponerse en contacto con lo que Rosa et. al. (2000:47) denominan la “cultura pública”, “...un conjunto de prácticas sociales y patrones de significado encarnados en símbolos”. Posibilita interactuar con los conocimientos construidos históricamente por la humanidad y tal como lo plantea Olson (1998:301) formar parte de una “comunidad textual”.

Definir la lectura en estos términos sugiere que los problemas en el proceso de lectura de los estudiantes universitarios, no están en el alumno, en su mente, en los conocimientos o estrategias que no posee. Tampoco están en el profesor aislado que no cumple con la tarea de enseñar a leer en la universidad, porque sus alumnos sí saben leer, pero de una forma diferente a la que se espera o exige en este ámbito (Estienne y Carlino, 2004).

Es posible visualizar el problema inmerso en un contexto más amplio de acción. Retomando la perspectiva “transaccional” propuesta por Rosenblatt (1996), el lector constituye un componente más en el proceso de lectura. Cada componente que interviene debe analizarse como formando parte de un único proceso en el cual, la situación no es determinada por cada uno de ellos, sino en conjunto y de manera recíproca.

Leer en la universidad implica llevar a cabo unas prácticas que se ejercen de una manera particular, en relación con ciertos textos, con ciertos significados construidos dentro de una disciplina de conocimiento, con unos objetivos de aprendizaje y unos contenidos seleccionados por una cátedra, en un contexto de enseñanza y aprendizaje específico.

Las universidades validan ciertas prácticas para acceder al conocimiento. La inclusión de las personas a ese tipo de cultura requiere haber internalizado un tipo particular de lenguaje, de reglas, de convenciones, de formas de actuar institucionalizadas. Requiere la construcción de una identidad social, sentimientos de pertenencia. Implica representaciones y acciones compartidas.

Podríamos referirnos a la cultura tal como lo expresa Bruner (2000:172) como “práxis implícita”, prácticas que se llevan a cabo sin ser totalmente conscientes, modos compartidos de pertenecer y actuar en un determinado contexto. Para el autor, formar parte de una cultura va más allá del individuo mismo, implica “conve -

cionalización y distribución” (Bruner, 2000:171) de saberes y acciones generadas socialmente.

Quienes participan de la comunidad universitaria comparten una serie de conocimientos sobre la forma en que se llevan a cabo las prácticas que los afilian a esa cultura. Las formas de leer, escribir, interpretar los textos, utilizar el lenguaje, etc. asumen características particulares en este ámbito. Muchas veces esos saberes no son totalmente explícitos pues tienen su origen en la acción convencional. La cultura universitaria conforma, tal como lo expresa Carlino (2004:1) “*un entramado de pensamiento y acción compartidos*” que raramente suele ser cuestionado y muchas veces asume un carácter “*pseudo-natural y necesario*” por ser invisible para quienes forman parte de este entramado. Su visualización o contrastación con otras culturas, como propone la autora, permitiría demistificar el carácter natural y necesario de ciertas prácticas.

Pero, ¿de qué manera hacer visibles estas prácticas en el marco de nuestra instituciones?, ¿cómo facilitar el ingreso a la cultura universitaria de los nuevos aspirantes?, ¿es posible enseñarla?

Creemos que no sólo es posible sino necesario un proceso de enseñanza para comenzar a tender puentes que permitan integrar a los nuevos participantes (Carlino, 2003 a). Para ello será preciso comprender de qué se tratan esas prácticas, poder hacer explícitos ciertos saberes que sólo tienen quienes están involucrados en ellas.

En este trabajo queremos rescatar la función de la enseñanza de la lectura, pero en los términos en que la venimos definiendo enseñar a leer, implica enseñar una práctica social. Para hacerlo en la universidad, será preciso comenzar a comprender y hacer visibles las prácticas de lectura que se realizan dentro de las aulas y también las prácticas de enseñanza que se proponen. Creemos que el camino para comenzar a analizarlas es a través de la investigación en didáctica.

2) La lectura: ¿un contenido de la “nueva agenda didáctica”?

Retomando el planteo de Litwin (1997, 2001) sobre las dimensiones de la nueva “agenda didáctica”, creemos que es posible indagar, el tratamiento de la lectura en el ámbito de las clases. Esta línea de abordaje didáctico apunta a comprender lo que ocurre en el aula, y no elaborar prescripciones sobre lo que debe hacerse. La intención es analizar cómo se producen los intercambios entre docentes y alumnos, en relación con un conocimiento: el de la lectura. Concebiremos como método la reflexión conjunta con los docentes, con el fin de construir categorías de análisis que nos permitan interpretar y reconstruir el desarrollo de las clases, para pensar en posibles mejoras.

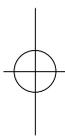
Nos proponemos hacer explícitas las formas que toman las prácticas de lectura en el ámbito de las aulas universitarias, para lo cual consideramos la propuesta de Velez

(2000:18) de realizar una lectura epistemológica de la lectura. Proponer desde la didáctica “...una mirada epistemológica que de cuenta de la posibilidad de construir y reconstruir significados que puedan ser compartidos intersubjetivamente”.

Desde esta perspectiva, el análisis didáctico que pretendemos realizar, más que proveer “recetas” sobre como intervenir, apunta a centrarnos primeramente, en elaborar categorías que permitan comprender las características de la cultura lectora en la universidad, la forma en que los docentes se desenvuelven en las aulas en relación con estos conocimientos y la forma en que intervienen favoreciendo o dificultando los procesos de construcción de conocimientos.

Partiendo de estas premisas, que se refieren, por un lado, a pensar en la naturaleza de lo que implica la lectura en la universidad y, por otro, a su análisis didáctico, es que comenzamos a reflexionar sobre posibles intervenciones a realizar desde el área de capacitación de la universidad en la que nos desempeñamos. Para ello proponemos un proyecto de investigación-acción basado en las metodologías propuestas por McKernan (1999) y Elliot. (1993). A continuación exponemos los aspectos centrales del análisis preliminar elaborado.

3) Explorando el problema en nuestra universidad

 El rol de asesoramiento pedagógico en la universidad tiene diversas actividades que nos colocan en contacto directo con alumnos, docentes y autoridades de la institución. Entre las actividades que se desarrollan, una de las más importantes es la de realizar observaciones de clase y tutorías pedagógicas. Al introducirnos en las clases como observadores no participantes, nos proponemos analizar el desarrollo de las mismas y reflexionar conjuntamente con los profesores sobre sus prácticas de enseñanza.

Estas actividades permiten comenzar a visualizar la lectura y el proceso de comprensión lectora, en relación con lo que hacen los docentes en sus clases y sus fundamentos. A continuación presentamos un punteo de los aspectos que surgieron de las observaciones de clases realizadas²:

- Se solicita a los alumnos que lean. Pero en las clases siguientes no se les pregunta sobre el contenido, dificultades o aprendizajes de las lecturas que se supone debían hacer. Por lo general, la pregunta consiste en decir ¿leyeron? Ante esto, los alumnos no suelen responder y los docentes dan por supuesto que no lo han hecho.
- Cuando se propone la lectura, no se suele plantear con qué se van a encontrar en los textos, no se hace referencia sobre qué estructura tiene el material, qué van a leer, a quién está dirigido, cuándo fue escrito, para qué, qué temas del programa aborda, etc.

² Las clases observadas corresponden a carreras de Publicidad, Comunicación Social, Marketing, Periodismo y Psicología.

- No se suele hacer referencia explícita al programa de la materia y ubicar desde allí la bibliografía o su abordaje a partir de los contenidos u objetivos de la unidad temática que se está desarrollando.
- Se nombra la bibliografía a través del lugar donde los alumnos tienen que ir a comprar el material. Entonces el nombre de los autores queda supeditado a “la ficha de cátedra que está en la librería tal”. Los alumnos, a su vez, suelen referirse a los textos como fotocopias.
- Son escasas las referencias a los textos fuente de las clases teóricas. Las explicaciones se centran en los conceptos. Los textos no suelen estar presentes en las clases, lo que está presente en la clase es la palabra del profesor, su interpretación y su conceptualización.
- No se suele dar importancia a la explicitación del contexto de los autores de los textos trabajados, a quién se dirige, cómo está organizado el material, con qué se van a encontrar, para qué tienen que leer o cual es la discusión en la que se encuentran incluidos los autores que leen.
- En pocas ocasiones se ofrecen guías de lectura o preguntas para trabajar los textos o materiales de lectura.
- Se establecen relaciones conceptuales, elaboradas por los profesores, pero no aparece explicitado el camino sobre cómo se realizó a partir de la lectura de los textos.

Cuando en los espacios de reflexión con los profesores comenzamos a conversar sobre los aspectos observados, en muchos casos se sorprendieron de sus propias acciones. Comenzamos a analizar en forma conjunta los diferentes ítems de acuerdo a la forma en que fueron surgiendo (o no) en las clases. El objetivo apuntaba a hacer explícitas las observaciones y confrontarlas con la perspectiva del profesor³.

Los docentes reconocieron dar por sentado que sus alumnos no leen, pero también que ellos no profundizan sobre las razones por las cuales no lo hacen. Se reflexionó sobre la manera que ellos esperan que los alumnos aborden la lectura de los textos. Por lo general, esperan que lo hagan según el programa, buscando un objetivo e intentando trabajar en función de los contenidos de la clase, pero asumen que esto no lo explicitan o si lo hacen, es al comienzo del curso como un aspecto más de la metodología a seguir durante las clases. La interpretación de la lectura está en

³ Las observaciones de clases están institucionalizadas y conforman una instancia de asesoramiento pedagógico a través de una devolución al profesor sobre la clase observada. En el trabajo de tutorías se realiza un seguimiento del docente a lo largo de seis clases aproximadamente donde se trabajan aspectos específicos sobre el desarrollo de las mismas.

relación con un recorte temático realizado por la cátedra y se espera que los alumnos hagan una lectura crítica que permita construir nuevos conocimientos. Estas expectativas suelen estar planteadas en los programas de las asignaturas, pero en escasas ocasiones los profesores hacen referencia a los mismos en sus clases. Surgieron reflexiones relacionadas con la forma en que se suele hacer referencia a los materiales de lectura en clase y se discutió sobre la falta de identidad que genera el uso de las fotocopias.

En diversas situaciones pudimos observar inquietudes e interés sobre las posibles estrategias a implementar para mejorar las prácticas de lectura de los alumnos. Entre éstas surgieron propuestas de hacer explícitos ciertos conocimientos sobre los autores y el contexto de referencia de los textos. Elaborar guías prácticas de lectura para determinados textos. Indagar sobre las formas en que los alumnos leen y dónde encuentran las dificultades, etc. Pero también observamos que sería necesario comenzar a sistematizar estas reflexiones para que pudieran profundizarse y comunicarse dentro de la institución. A continuación presentamos las acciones ideadas para sistematizar nuestro abordaje y elaborar propuestas de acción concreta.

4) De la reflexión a la acción

A partir de este análisis preliminar surge la posibilidad de elaborar un proyecto de investigación-acción, en el sentido que lo plantean McKernan (1999) y Elliot (1993). Se prevé comenzar a trabajar con la carrera de Recursos Humanos, en los primeros años de los turnos mañana y noche. A continuación se presentan los pasos y objetivos del proyecto.

a) Análisis y revisión

En este espacio consideramos que podría ser de gran utilidad para los profesores la reflexión sobre la forma en que ellos ponen a disposición las herramientas para la comprensión lectora. Este análisis puede brindarnos elementos para comprender la problemática desde las acciones concretas que se llevan a la práctica.

Se prevé comenzar con observaciones periódicas de las diferentes asignaturas de los primeros años. Los aspectos en los que se centrará nuestra mirada estarán en relación con los puntos presentados precedentemente.

Las observaciones serán registradas y confrontadas con los profesores en las instancias de devolución pautadas al finalizar la clase. De esta manera, será posible reflexionar conjuntamente con los docentes sobre sus prácticas y elaborar nuevas categorías de observación a partir de trabajar con materiales teóricos referidos al tema.

También está previsto establecer comparaciones entre las diversas asignaturas para analizar el tratamiento que se realiza en cada una, según los contenidos que se aborden.

En un segundo momento, a partir del análisis de las observaciones, se prevé la elaboración de hipótesis sobre la forma en que se realiza el abordaje de la lectura en el aula para ponerlo a disposición de los profesores.

A continuación, presentamos un cuadro que ilustra las posibles actividades de análisis de las observaciones realizadas:

Análisis de las observaciones	
Descripción	- Registros descriptivos de las clases
Nuevas categorías de observación	- Sistematización de la información - Análisis teórico
Comparaciones	- Entre contenido de igual asignatura - Entre contenido de diferentes asignaturas
Elaboración de hipótesis	- Explicativas - Estrategias alternativas

b) Plan de acción

Una vez analizada la información, de acuerdo a lo expresado en el apartado anterior, será posible elaborar algunas estrategias de acción dirigidas a diferentes ámbitos de la institución:

Acciones a desarrollar por el Departamento de Capacitación Docente

- Elaboración de un primer informe como resultado del análisis preliminar.
- Comunicación de los resultados (publicaciones internas y campus virtual).
- Elaboración de propuesta de capacitación docente.
- Organización de las fases siguientes del proyecto con la participación de diferentes integrantes de la universidad.

Acciones dirigidas a los directores de carreras

- Información sobre las tareas que se realizan en relación con la problemática abordada.
- Solicitud de sugerencias
- Convocatoria para generar la participación de los profesores en las diferentes carreras.

Acciones dirigidas al Departamento de Investigaciones de la universidad

- Solicitud de asesoramiento sobre los métodos implementados para la indagación.
- Convocatoria para docentes investigadores que quieran participar del proyecto.

Acciones dirigidas a la Biblioteca de la universidad

- Convocatoria para su participación a través de actividades con profesores y/o alumnos

Acciones dirigidas a los docentes

- Talleres presenciales de capacitación.
- Observaciones y tutorías pedagógicas.

c) Evaluación de las acciones

A partir de las acciones descritas precedentemente, se propone generar en la universidad, diversos espacios para la reflexión, toma de conciencia sobre la problemática descrita y participación de sus integrantes desde los distintos roles que cumplen.

Esta primera etapa incluye la elaboración de instancias de evaluación sobre las tareas realizadas, las cuales se centrarán especialmente en la convocatoria de participantes y en la definición y asignación de tareas para elaborar acciones en forma conjunta.

Los aspectos que serán evaluados en esta primera fase apuntarán a:

- Formas de comunicación institucional.
- Participación de los docentes convocados a las diferentes actividades propuestas.
- Organización de las tareas propuestas en relación con los tiempos.
- Evaluación de los talleres de capacitación.
- Evaluación de los instrumentos de recolección de información.
- Evaluación de los análisis realizados y de las acciones propuestas.
- Elaboración de informe.

d) Decisiones sobre las acciones futuras

Sobre la base de los resultados de las primeras evaluaciones de las acciones implementadas se realizarán propuestas que involucren a los diferentes actores que forman parte de la institución.

Consideramos clave la capacitación de los profesores, pero también será necesario incluir acciones exploratorias dirigidas a los alumnos. Un posible punto de partida apuntará a indagar la perspectiva de los alumnos sobre la lectura en el ámbito universitario, cómo perciben las exigencias, cómo las encaran y cuáles son sus necesidades concretas. Los participantes serán grupos de los primeros años y grupos de los últimos con el objeto de comparar las diversas percepciones.

De esta forma, se iniciará una nueva fase de investigación-acción, para lo cual será necesaria una nueva etapa de exploración, análisis de los resultados, elaboración de nuevos planes de acciones y evaluación.

5) Conclusiones

En este trabajo abordamos la problemática de la lectura en el ámbito universitario y la concebimos como un tipo de práctica que corresponde a una comunidad lectora. En este sentido, los alumnos que ingresan a la universidad se enfrentan a un cambio

en sus prácticas de lectura, un cambio de cultura. Desde nuestro punto de vista, esta forma de acceso a la lectura debe ser enseñada y es posible de ser aprendida.

Consideramos también que las prácticas de lectura no pueden ser estudiadas en el vacío, sino que deben enmarcarse en un contexto que les otorgue una función y permita generar en el lector intenciones y motivos para llevarla a cabo y construir sentido.

Para la primera etapa de investigación-acción hemos seleccionado el ámbito del aula para recoger la información preliminar. Sabemos que éste constituye el ámbito más complejo de análisis por la cantidad de variables que lo cruzan y determinan pero constituye el espacio donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje, donde los profesores y alumnos se ponen en acción cumpliendo el rol que le asigna el ámbito educativo. Consideramos que constituye el espacio más genuino de participación y necesita ser comprendido por quienes lo conforman para poder producir cambios que permitan su mejora.

Para finalizar, hemos elaborado una propuesta de intervención que sólo es posible de ser llevada a la práctica con la participación de los diferentes actores que conforman el ámbito en el que se propone. Más que presentar respuestas acabadas, en esta primera fase la intención ha sido la de generar instancias que permitan su comprensión y su mejora a través de acciones que puedan ser revisadas continuamente.

Bibliografía

Bruner, J. *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 2000.

Carlino, P. "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20: 409-420 (2003a). Universidad de Los Andes, Mérida.

Carlino, P. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". 6° *Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura*. Buenos Aires, 2-4 mayo (2003b). Disponible en Interneten: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.

Carlino, P. "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios." Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje" Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue 11, 12 y 13 de febrero (2004). Disponible en Internet <http://cub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>.

Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

Estienne, V. y Carlino, P. "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad*, (ISSN 1657-4249), Vol. 4 N° 3, noviembre (2004).

Universidad de Antioquía, Colombia. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm> Con arbitraje.

Litwin, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Piados, 1997.

Litwin, E. La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Castorina, J. Carretero, M. Baquero, R. Comps. *Debates constructivistas*, Buenos Aires: Aique, 1997.

McKernan, J. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, 1999.

Olson, D.R. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.

Rosa, A. y otros (eds.) "Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional." En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Rosenblatt, L. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En *Textos en contexto II*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.

Velez, G (2000). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.