

# Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes

Viviana M. Estienne

Este artículo sintetiza los principales resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)<sup>1</sup>. En el trabajo analizamos las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad, a través de las concepciones de docentes y estudiantes. Los resultados muestran que las dificultades en el abordaje de la lectura se vinculan principalmente con la particularidad de los modos de leer esperados en la universidad, que difieren de aquellos que los estudiantes conocen.

Hemos trabajado acerca de un diseño exploratorio con los primeros años de dos carreras de la Universidad: Contador Público y Comunicación Social. La selección de las mismas se basa en la intención de recabar información de Carreras que se diferencien en cuanto al tipo de exigencias de lectura que implican. Una con mayor bagaje de material teórico (Comunicación Social) y la otra con un abordaje más técnico (Contador Público).

Los datos se recogieron a través de un trabajo de campo en el que se realizaron entrevistas en profundidad a docentes<sup>2</sup>, *focus groups* con alumnos<sup>3</sup> y observaciones de

---

<sup>1</sup> Proyecto presentado por el Departamento de Investigaciones de UCES, período 2006-2008.

<sup>2</sup> Los profesores entrevistados serán denominados.

P1: Profesora de Introducción a la Administración de Empresas, Carreras: Contador Público y Administración de Empresas.

P2: Profesor de Introducción a la Economía, Carreras: Contador Público y Administración de Empresas.

P3: Tecnologías de la Comunicación, Carrera Comunicación Social.

P4: Historia de los Medios y la Comunicación, Carrera: Comunicación Social.

<sup>3</sup> Las intervenciones de los alumnos serán designadas por grupos, de acuerdo con la siguiente denominación. GA: Alumnos de P1, Carreras: Contador Público y Administración de Empresas.

GB: Alumnos de P2, Carrera: Contador Público y Administración de Empresas.

GC: Alumnos de P3, Carrera: Comunicación Social.

GD: Alumnos de P4, Carrera: Comunicación Social.

clases. Se grabaron y transcribieron las entrevistas a los profesores y se filmaron las sesiones de *focus group*<sup>4</sup>. Las observaciones de clases se realizaron bajo una guía de formato semiestructurado<sup>5</sup> y se efectuó además un registro narrativo<sup>6</sup>.

A partir del análisis de los datos, hemos construido tres dimensiones que describen las concepciones de los participantes acerca de: 1) la lectura que realizan los alumnos para las clases, 2) las dificultades de los estudiantes para la comprensión de la bibliografía y 3) las orientaciones que los alumnos necesitan para superar las dificultades.

Comenzamos el análisis de la primera dimensión partiendo de un dilema, que se repite en las expresiones de los alumnos y docentes, vinculado con las prácticas de lectura para las clases, luego nos referiremos a los propósitos lectores y a la importancia de generarlos para favorecer el compromiso lector de los alumnos. La segunda dimensión, las dificultades en la comprensión de la lectura, fue construida a partir de centrarnos en la distancia entre las expectativas de los docentes y las acciones de los alumnos. Para la tercera dimensión nos focalizamos en las expresiones de los alumnos vinculadas con aquellas acciones docentes que permiten superar sus dificultades.

Para finalizar elaboramos algunas conclusiones integradoras de los aspectos centrales analizados y desprendemos orientaciones didácticas tendientes al abordaje de la problemática de la lectura en las aulas universitarias.

## **1. La lectura que realizan los alumnos para las clases**

***Los profesores exponen porque los alumnos no leen, los alumnos no leen porque los profesores exponen...***

Este dilema, que responsabiliza mutuamente a los actores involucrados, sintetiza el análisis de los resultados hallados respecto de la perspectiva de docentes y alumnos, en relación con la dimensión que apunta a examinar la lectura para las clases.

Al relacionar lo explicitado por los profesores en cuanto a las expectativas de lectura para las clases con la manera en que luego las retoman, vemos que no hay coincidencia entre estos aspectos. Por un lado, los profesores **dicen** que esperan que los alumnos lean para las clases pero no hemos observado, en las clases presenciadas, que se retomen las lecturas pautadas.

Durante las entrevistas, al indagar acerca de la manera en que los docentes analizan las lecturas que realizan los alumnos, tal como se expresa en la siguiente cita, la mayoría de los profesores se refieren a los exámenes parciales:

---

<sup>4</sup> Entrevista grupal en la que plantean preguntas y se favorece la interacción entre los participantes. Un moderador inicia la discusión siguiendo una guía de temas preparada con anticipación en función de los objetivos de la investigación. Para ampliar esta información, ver Mayan (2001).

<sup>5</sup> Entrevistas con preguntas de tipo abiertas. Para ampliar, ver Taylor y Bogdan (1992).

<sup>6</sup> Registro escrito sobre todo lo que ocurre en la clase.

- En líneas generales, por lo que se desprendió del parcial, hay lectura, no sé si para cada clase. [En las clases] Se les pregunta acerca de dudas y ahí te das cuenta. Antes del parcial leen, se nota por las preguntas. No sé si tienen una lectura constante día a día, pero para el parcial sí. (P1)

En otros casos se refieren a trabajos prácticos que deben presentarse por escrito, como lo expresa el profesor en la siguiente cita:

- La materia requiere de bastante lectura. Se les va organizando para cada lectura una presentación con palabras claves que aparecen en las guías de lectura. En un porcentaje importante sí leen, igual no todos lo hacen, los trabajos son cada 15 días y los tienen que entregar. (P4)

Observamos a través de estas citas que los docentes no hacen referencia a la lectura para las clases. Plantean que los alumnos, en general, no leen y les cuesta mucho expresar lo que entendieron, por lo tanto, tal como sostiene una de las profesoras entrevistadas, explican los contenidos teóricos en las clases para sustituir la falta de lectura:

- [En la clase] intenté explorar qué interpretaron [de la lectura], pero si no dan devolución de lo que leyeron es difícil analizar qué entendieron. Entonces expongo, me parece que es una forma de suplir la falta de lectura. Yo veo que no leen. (P3)

Podemos inferir que la docente se siente en la obligación de exponer los temas para que sus alumnos logren comprender y de esta manera reemplazar la falta de lectura.

Estas acciones colocan a los alumnos en un lugar de escucha, no deben realizar tareas tendientes a elaborar y construir un significado mediante la lectura, sino que estos son dados por los docentes. Posiblemente y en forma implícita, en las clases se esté contribuyendo a sostener un rol pasivo del alumno, que no forma parte de las intenciones explícitas de los profesores. Estas acciones, desarrolladas por los docentes y, como veremos a continuación, esperadas por los alumnos parecen encerrar concepciones implícitas sobre lo que significa leer, escribir y aprender, muy arraigadas pero, poco coincidentes con la construcción teórica proveniente de investigaciones de la psicología, la educación y la lingüística.

Entender la lectura desde un enfoque interactivo entre el lector y el texto (Kintsch, W.; 1996) requiere de un rol activo del sujeto lector, pues es este quien debe reconstruir el significado a partir de la información provista por el texto. Además, debe aportar sus conocimientos previos para integrarlos a la información del material impreso para construir nuevos significados y aprender de los textos (Goodman, K.; 1996).

Por su parte, los alumnos al discutir en los *focus groups* acerca de las lecturas que realizan para las clases, coinciden en que prefieren escuchar primero las explicaciones

de los profesores para entender mejor. Los cuatro grupos de estudiantes entrevistados expresan que estudian de “las fotocopias” y de los apuntes que toman en clase para los exámenes. Expresan que, además de la falta de tiempo porque realizan diversas actividades, se encuentran con dificultades para comprender. Muchos dicen que no logran entender los temas si leen antes de que el profesor los explique y para la clase siguiente ya no lo leen porque el profesor comienza con otro tema. Ellos dicen que siempre están desfasados con la lectura y, por lo tanto, no la realizan.

A continuación, citamos algunos ejemplos:

- Si vas a la clase, no lees el texto porque lo va a explicar. Para la clase siguiente ya está con otro tema. (GA)
- Después lees de los apuntes que tomaste de la clase, es más fácil. (GA)
- Los profesores siempre dicen que leamos, pero hay materias para las que no hace falta leer. (GA)

De alguna manera, los alumnos citados también hacen referencia a que la clase suplir el texto, en coincidencia con las acciones de la docente referida más arriba, que expone los temas para reemplazar la falta de lectura. En diversas ocasiones los alumnos expresan que esperan a que los docentes expongan los temas en las clases para luego leer.

En estas acciones parece observarse un acuerdo tácito que remite a la frase que encabeza este apartado: ***Los profesores exponen porque los alumnos no leen, los alumnos no leen porque los profesores exponen...*** Pero este acuerdo no parece ser intencional, pues ejerce efectos no deseados para los actores que participan de la situación. Por un lado, los alumnos expresan que cuando leen para la clase, pueden seguir con más atención lo que explica el profesor y pueden participar, hacer preguntas.

También sostienen que para algunas materias tienen que leer para todas las clases, tal como se expresa a continuación:

- Hay materias para las que tenés que leer para todas las clases. Si no, no entendés nada. (GC)
- A veces se puede leer y otras veces no, es mejor si lees. (GA)
- Aprovechás más la clase cuando lees porque podés participar. (GB)
- Pero si no sabés nada y vas a leer, no vas a entender nada. Por ejemplo, en las materias técnicas como Finanzas tenés que saber para ir al libro, porque son temas teóricos que explican fórmulas sobre cómo bajarlo a la realidad y, si no te lo explican, no entendés nada. Pero para entender tenés que seguir con la lectura. (GA)

Tanto los alumnos como los docentes consideran que las clases resultan más enriquecedoras si hay participación porque pueden expresar sus consultas y dudas y se favorece la comprensión cuando los alumnos las explicitan. Pero inferimos de sus expresiones que es necesario que tengan pautas para ir a los textos, porque tal como lo expresan, si no “saben” y van al texto, no entienden nada.

Podemos observar también, a través de las expresiones de los alumnos, una diferencia entre lo que hacen y lo que consideran que deberían hacer. Por un lado, no leen la bibliografía para las clases, pero piensan que lo deberían hacer para comprender mejor las explicaciones. Vemos que son conscientes de que deberían realizar otro tipo de acciones para poder aprender mejor a través del uso de los textos, pero no logran plasmarlo a través de acciones concretas

Posiblemente estas dificultades estén vinculadas con una serie de factores externos, tal como lo han expresado los alumnos y los docentes, relacionados con falencias previas, falta de motivación o tiempo dedicado al estudio, imposibles de modificar desde el rol docente. Pero existe una serie de aspectos que surgen de este trabajo y que apuntan a aquellas concepciones muy arraigadas en docentes y alumnos que, como lo expresamos anteriormente, no tienen un sustento teórico, sino más bien constituyen prácticas implícitas y naturalizadas que se siguen manteniendo a modo de tradición, de roles preestablecidos y funciones que cada uno debe cumplir. A continuación nos referiremos a los motivos para la lectura y las acciones que pueden impulsarlos.

### ***Leer, ¿para qué? ¿Exigir lectura o generar un propósito lector?***

Los alumnos de los cuatro grupos entrevistados coinciden en que leen solo para los exámenes a menos que tengan que entregar un trabajo o ser evaluados, por ejemplo algunas de sus expresiones son las siguientes:

- Yo leo para el parcial, a no ser que tenga que preparar una clase o si sé que me van a tomar. No tengo tiempo de leer para todas las materias. (GB)
- Si decís que leíste, después te preguntan todo a vos. (GD)
- La de Tecnología te hace leer. Uno tiene que leer para las clases porque te puede tomar. (GC)
- No leemos para las clases, muy pocos lo hacen, no hay tiempo. Pero si tenés que hacerlo, lo hacés. (GA)

Podemos ver a través de estas citas que los alumnos leen en la medida en que los profesores se lo exigen. En general todos los alumnos coinciden en que es mejor leer para las clases, pero consideran que es responsabilidad de cada uno.

Posiblemente los estudiantes se encuentren más motivados para la lectura en la medida en que esta tiene un propósito claro para ellos. Pero es necesario tener en cuenta que, al ser lectores novatos, en los contenidos de las disciplinas que estudian, posiblemente no puedan construir un propósito propio de lectura, por lo tanto deberá ser generado desde afuera. Son los docentes, especialistas en el contenido, quienes tienen un objetivo que fundamenta la selección de la bibliografía y orienta sobre cuáles son los aspectos centrales a considerar en función del tema. Son estas intervenciones del docente las que posibilitan la construcción conjunta de un propósito lector. Veamos cómo, a través de las siguientes citas, los alumnos expresan estas ideas:

- Por ahí si te dan un libro para que lo leas te aburrís, no entendés nada. En cambio si te dan una guía con cosas para aplicar y si te piden que lo entregues, es mejor, porque después te lo corrigen y entonces sabés a qué apuntar. (GA)

- El de historia nos da un trabajo con preguntas, eso hace que te tengas que sentar a leer. (GC)

- La de tecnología nos manda material por Internet, un montón de consignas y nos hace preguntas en las clases. (GC)

Aclaran también que las propuestas de lectura que generan cierto compromiso los llevan a sentirse obligados a leer. Sostienen que esta actividad no debe plantearse como obligación o control como se hace en el colegio.

- No te tienen que obligar a leer, es responsabilidad de cada uno. (GA)

- Te pueden recomendar, pero no estar atrás tuyo. (GA)

Los alumnos se refieren a los propósitos de la lectura, necesarios para la comprensión. La lectura como actividad social tiene una finalidad, un motivo por el cual el lector emprende la tarea. Este motivo guía el desarrollo y el proceso de su comprensión. El propósito de lectura permite al sujeto autorregular su propio proceso de comprensión, de este modo selecciona, recorta y jerarquiza la información que lee. El propósito de la lectura es central para la comprensión, al igual que lo son los conocimientos previos del sujeto (Smith, 1988).

Pero, ¿qué pasa en los ámbitos formales de educación con la construcción de un propósito lector? No son los alumnos quienes eligen qué leer, ni para qué. Los estudiantes leen en función de aquello que los docentes seleccionan y recortan de acuerdo con objetivos predeterminados, muchas veces desconocidos por los estudiantes. Tal como lo expresa Marucco (2001), los alumnos universitarios “leen por encargo”. Leen sin un propósito propio, ellos no deciden qué leer y, por lo tanto, tampoco cómo hacerlo. Son los docentes quienes conocen y deben poner al alcance de los estudiantes estos propósitos de lectura en función de la selección de objetivos y contenidos realizada. La lectura en la universidad tiene una función específica que es el aprendizaje y se da dentro de un contexto particular: el ámbito académico, por lo tanto, presenta características propias que definen los modos en que se debe leer e interpretar. Tal como lo expresa Olson (1998:301), quienes participan de estas “comunidades textuales” leen con diferentes expectativas y reglas, conformando culturas lectoras específicas.

A partir de lo expuesto hasta acá, podemos concluir que en general los alumnos no realizan lecturas para las clases, aludiendo a diversas razones: no disponer del material, no comprender los temas, falta de tiempo, etc. Pero también podemos observar que los docentes tampoco esperan que lo realicen para las clases, pues no evalúan esta tarea. Por lo general, dan por sentado que no lo hacen y preparan sus clases con esta premisa; es decir, para alumnos que no leyeron el material. Por su parte, los alumnos saben que en las clases recibirán las explicaciones de los textos y esperan a que los docentes las realicen para luego abordar la bibliografía.

De todos modos es importante destacar que en los grupos de alumnos entrevistados se planteó que hay clases para las que no pueden ir sin leer nada, también que hay

docentes que les hacen propuestas interesantes para las cuales se sienten obligados a cumplir con la lectura bibliográfica y que, si serán evaluados, deben leer. Por un lado, podemos inferir que los propósitos para la lectura están determinados por las reglas de control, propias de los ámbitos formales de educación, pero también se vislumbran motivos que hacen que los alumnos tengan que leer para poder comprender, aprovechar la clase y guiar su proceso de aprendizaje. A continuación, abordaremos nuestra segunda dimensión que apunta a reflexionar acerca de las causas de las dificultades en la comprensión y aportaremos algunas hipótesis que incluyen las acciones de los docentes en este proceso.

## **2. Las dificultades de los estudiantes para la comprensión de la bibliografía**

*¿Cómo esperamos que lean los alumnos en la universidad? ¿Qué hacemos los docentes para lograr estas expectativas?*

Del análisis de las entrevistas surge que los docentes tienen ciertas expectativas respecto de la manera en que los estudiantes deben leer para la universidad. Esperan que sus alumnos lean y elaboren un criterio propio para analizar la información, fundamenten sus afirmaciones, elaboren conclusiones personales, establezcan relaciones teoría y práctica, etc. En definitiva, consideran necesario que, a través de la lectura los estudiantes, puedan construir un nuevo conocimiento. Pero, a través de las entrevistas, se desprende que desde el punto de vista de los docentes, los alumnos no logran hacerlo.

Podemos observar en general que las causas de las dificultades para la comprensión en la lectura son atribuidas a los alumnos, pues no logran cumplir con las expectativas de lectura mencionadas anteriormente. Las causas son explicadas como dificultades personales que tienen los estudiantes tales como: falta de conocimientos previos, escasa lectura, vocabulario limitado, dificultades en la concentración, falta de interés, etc.

Veamos seguidamente algunos ejemplos expresados por los docentes:

- [Los alumnos] Tienen mayores dificultades con el vocabulario y la terminología técnica. (P2)
- Hay mayores dificultades en los textos que tienen términos abstractos, les resulta aburrido, no les gusta, no los entienden. Les cuesta sacar las ideas principales, fundamentar, no saben en qué detenerse. (P3)
- Están los que leen y repiten lo que se dijo en clase. Falta el salto de analizar la clase y ver después lo que dice el libro y sacar sus propias conclusiones. (P2)
- Falta de conocimientos acerca del enfoque que se espera que lleguen a entender. (P4)
- Después hay otros que prueban, no estudian y te das cuenta en el examen. De los que no entienden, quizá interpretan lo que no tienen que interpretar. (P1)

Por su parte, los estudiantes entrevistados coinciden en las dificultades que genera el vocabulario técnico de los textos y en la necesidad de leer más. Pero aportan dos

aspectos importantes a tener en cuenta en este análisis: uno vinculado con el **cómo** abordar la bibliografía y el otro con las **expectativas docentes** acerca de la lectura.

A través de las siguientes citas, observamos que los alumnos consideran que los textos tienen demasiada información y no saben cómo extraer lo más importante o dónde tienen que hacer foco, finalmente se sienten confundidos. Expresan lo siguiente:

- Leer los textos es más difícil porque, para encontrar una idea que ocupa un párrafo, tenés que leer todo y a veces no sacás nada en limpio. (GC)
- [Los textos] Dan vueltas sobre un mismo tema, leés 5 ó 6 hojas y lo que sacás es una carilla. (GC)
- En semiótica el autor citaba a un montón de autores y al final no sabías lo que decía el autor. (GC)

Por otra parte, los alumnos saben que en este ámbito deben poder establecer relaciones entre los temas, diferenciar autores, comparar teorías, seleccionar información relevante y además construir un punto de vista propio. Pero, como se observa en las siguientes citas, no tienen muy en claro **cómo** lo deben hacer y en algunas ocasiones **qué se espera** de cada lectura o trabajo:

- En semiótica nos dieron una guía de lectura, y nos dijeron que las respuestas eran muy textuales de lo que se dijo en clase y no respondía a las preguntas. (GC)
- Había que hacer una reformulación porque [la profesora] dice que había cosas textuales de la clase y cosas textuales del libro, que no pensamos. (GC)

A través de sus expresiones, podemos inferir que los estudiantes se confunden en cuanto a lo que se espera que hagan con la lectura. No comprenden en qué consiste la idea de elaborar un criterio propio y “despegarse” de lo que dice textualmente el libro o el docente.

Por otra parte, en los ejemplos que citamos a continuación, aparece una clara idea de que no está explícito para los alumnos qué se espera de la lectura, no comprenden el objetivo de las tareas propuestas, especialmente cuando son varios los autores que deben diferenciar:

- [La profesora] Nos hace leer el autor y quiere que expliquemos su punto de vista y el nuestro. Después nos daba otros autores y se mezclan. No se ve el eje central el tema. (GD)
- No se sabe cuál es el objetivo. (GD)
- No entendemos para qué estamos viendo esos autores. (GD)

A través de los ejemplos citados, podemos observar que los alumnos se sienten desorientados en cuanto a la manera en que deben abordar la bibliografía, no tienen en claro los objetivos y, por lo tanto, no pueden formarse un propósito de lectura, tal

como lo expresamos en el apartado anterior, necesario para guiar y autorregular el proceso de comprensión.

Más allá de las propias falencias con las que ingresan los estudiantes, el lenguaje técnico y las características textuales de los materiales bibliográficos, podríamos agregar que el ingreso a la universidad representa un cambio en las formas de leer y abordar el conocimiento, que posiblemente los alumnos desconocen. Estos nuevos conocimientos que se deben poner en juego a la hora de abordar la bibliografía para estudiar y aprender en la universidad no suelen ser explicitados en las aulas (Estienne y Carlino, 2004).

Estos nuevos conocimientos están vinculados con características particulares de la modalidad de lectura para la universidad. Los profesores los explicitan en las entrevistas y sostienen que los alumnos deberían leer de acuerdo con las convenciones de las disciplinas que estudian. Consideran que, para hacerlo, los alumnos deberían utilizar el programa de la materia, analizar los contenidos de aprendizaje que allí se explicitan, buscar la bibliografía correspondiente y leerla teniendo en cuenta lo que se explicó en clase.

A partir de lo expuesto hasta acá, surgen algunas hipótesis que explicarían las dificultades de los alumnos. La modalidad de lectura exigida es concebida como una práctica “natural” dentro del ámbito académico, una práctica que no está explícita, aunque se manifiesta en las exigencias de los docentes. Posiblemente en este ámbito no sea viable pensar en leer de otra manera, pero los alumnos tienen otras experiencias de lectura y de exigencias que ponen en juego en el momento de estudiar. Estos modos de leer parecen no coincidir con los esperados por los docentes. Tal como lo presentamos más arriba, al citar a los alumnos, muchos de ellos no logran comprender qué se espera de su lectura. Si expresan lo que dice el autor, lo que hacen es “reproducir” lo que dice el texto y si aportan sus propios comentarios “no interpretan lo que tienen que interpretar”.

Las contradicciones que surgen en los alumnos, a partir de la manera en que los docentes esperan que lean, parecen estar vinculadas con la invisibilidad que las prácticas cotidianas producen en quienes forman parte de una cultura. La cultura académica universitaria está conformada por prácticas y representaciones que constituyen formas particulares de concebir y participar de ella y de sus formas de enseñanza y aprendizaje (Carlino, P.; 2004). Podríamos caracterizarlas como “*praxis implícitas*” de acuerdo con Bruner (2000:171). Las prácticas de lectura que se desarrollan en esta “*comunidad lectora*” constituyen acciones que se llevan a cabo sin ser totalmente conscientes por quienes forman parte de esa cultura. Por otra parte, la falta de familiaridad con las subculturas académicas es la que origina las dificultades de los alumnos al ingresar a la universidad (Chanock, K.; 2001).

Es posible que los docentes no tengan en cuenta que sus expectativas de lectura constituyen prácticas propias del ámbito universitario y, por lo tanto, no están al alcance de los alumnos que se inician. Estas expectativas encierran formas particulares

de concebir el conocimiento, propio de cada disciplina, y se traduce en prácticas institucionalizadas no del todo explícitas. A continuación, nos referiremos a la tercera dimensión construida, las orientaciones que los alumnos necesitan para superar las dificultades expresadas.

### **3. Las orientaciones que los alumnos necesitan para superar las dificultades**

#### *¿Qué clase de ayuda suelen necesitar y valorar los alumnos?*

Analizáremos ahora aquellos aspectos destacados por los alumnos que permitirían pensar en estrategias docentes que apunten a estrechar la brecha analizada entre las expectativas de los profesores y las acciones de los alumnos, en relación con los modos de leer para la universidad.

Los estudiantes participantes de los focus groups consideran importantes, para abordar las lecturas, las explicaciones de los docentes. Los alumnos de los cuatro grupos coinciden en que los docentes realizan una interpretación de lo que dicen los textos, que les permite bajar a la realidad los contenidos abstractos y teóricos; por lo tanto, les resulta más fácil comprender los temas. Algunos ejemplos de sus expresiones son:

- El profesor, lo que te da es una interpretación del autor, te facilita la lectura. Lo baja a la realidad, te da ejemplos. (GA)
- Si vas al libro y no tenés una base del vocabulario, no entendés nada. (GB)
- Es más fácil cuando el profesor explica. (GC)
- No es lo mismo leer el texto, si fuiste a la clase que si no fuiste. Si no fuiste, no entendés nada. (GD)

Estas citas aportan elementos para reflexionar acerca de las pautas para la lectura pues, si no median lineamientos sobre los textos, los alumnos no logran comprender qué deben interpretar o jerarquizar cuando van a la bibliografía, pero si las explicaciones son exhaustivas y se remiten solamente a lo que dicen los textos, por el contrario, no encuentran necesidad de leerlos. Los alumnos de los cuatro grupos expresan que son fundamentales las explicaciones de los profesores para entender los temas, pero en algunos casos consideran que con eso es suficiente y no es necesario leer la bibliografía:

- La clase es muy clara, uso los textos como guía para ver si dicen algo más. (GA)
- Esta clase es muy clara [Int. a la Administración]. Toda la información está dada en la clase. Uno lee el texto por si hay algo más pero está todo dado en clase. (GA)
- Si las explicaciones de los profesores son claras, a veces no necesitás leer los textos porque te confunden. (GB)
- A mí me resulta más fácil estudiar de los apuntes de clase, porque explican bien. (GC)
- Yo prefiero escuchar al profesor porque entiendo mejor, a veces entiendo mal y me queda esa idea. (GD)

Por lo general, los alumnos son conscientes de que la bibliografía es importante para completar las explicaciones de los profesores. Pero volvemos a nuestro dilema inicial, los alumnos no leen porque los profesores explican. Posiblemente una actitud activa se vea más favorecida si se brindan propósitos lectores, si se genera la necesidad de leer en función de los objetivos explícitos o problemas vinculados con la selección de contenidos de aprendizaje de la materia.

Por el contrario, en las situaciones en que, a través de los textos, se los estimula a ampliar los contenidos, el vocabulario; comparar y elaborar un criterio propio, los alumnos se refieren a la lectura de un modo diferente:

- Si te quedás con lo que dice el profesor, no tenés vocabulario, los textos: hay que leerlos.
- Mis apuntes los completo con el texto. (GC)
- El profesor habla, habla, relaciona un tema con otro, no está pendiente del texto. Después, cuando lees, a veces encontrás lo que dijo. (GC)
- Es necesario ver qué dicen los textos porque el profesor es más subjetivo. Ellos explican como piensan. (GC)

Podemos inferir a través de las citas precedentes que los alumnos valoran la lectura bibliográfica como medio para comprender, profundizar y contrastar los temas. Es necesario considerar que, a través de la acción concreta sobre los textos, los estudiantes podrán construir nuevos conocimientos, vincularlos u oponerlos a los propuestos por los docentes y construir criterios propios de análisis. Pero, en las entrevistas también surge que no siempre los estudiantes saben de qué manera leer para lograr aprovechar y comprender la información que los textos proveen.

En las siguientes citas los alumnos realizan comparaciones entre las formas en que los docentes orientan la lectura:

- Administración, la profesora dijo: “Leé esto, esto y esto”. (GA)
- El de Economía no te dice qué leer, tenés que leer todo. (GA)
- Ustedes (se refiere a sus compañeros que tienen otro profesor) tuvieron que estudiar todo, yo leí todo, pero para estudiar, estudié los temas que el profesor dijo. Estudié del libro y de los apuntes de clase. (GB)

Podemos ver que, en diversas situaciones, los alumnos encuentran problemas para relacionar lo que se dice en las clases con lo que está en los textos. Estas dificultades son coincidentes con los hallazgos de investigaciones que se centran en el estudio de las características de los textos académicos. Estos estudios plantean que dichos textos conllevan en su escritura estructuras complejas que generan importantes dificultades para la interpretación por parte de lectores novatos, inadvertidas para lectores expertos. Para estos últimos son estructuras habituales, propias del discurso académico que no les presentan dificultades (entre otros, Arnoux et al., 2002; García Negroni et al., 2005; Marín y Hall, 2003; Padilla, C., 2004).

Por otra parte, es importante considerar que los docentes, al exponer los contenidos, elaboran la clase en función de temas no de textos, por lo tanto, la labor de los alumnos es intentar construir conocimientos integrando ambos elementos. Estas prácticas requieren de la utilización de conocimientos que no están en los textos y posiblemente tampoco a disposición de los alumnos si no son explícitos. Los estudiantes tienen que entrelazar el texto y las explicaciones del profesor para construir un nuevo conocimiento que les permita aplicarlo a situaciones diferentes de las de origen (Carlino, P.; 2005). Estas acciones esperadas requieren de procesos complejos de aprendizaje que deben ser enseñados en relación directa con los contenidos disciplinares que deben aprenderse.

Para guiar y propiciar los aprendizajes en los alumnos es necesaria la explicación y orientación de los docentes que les permita diferenciar, seleccionar y organizar la información relevante para la materia.

Los alumnos expresan sus necesidades a través de estas citas:

- Que digan los temas básicos que hay que estudiar. (GA)
- A mí me gusta el de Historia, te facilita el trabajo del texto. Es muy claro, te permite relacionar lo que leíste. Da lo que está en el texto. (GC)
- Los cuestionarios los uso para guiarme, los entregamos para que vean si estamos encaminados. A mí las guías me ayudan a estudiar. (GD)

Por otra parte son conscientes de que es necesario que les enseñen la manera de interpretar los textos de las materias que tienen que leer, para poder establecer relaciones y comprender.

- No debe haber una materia que te enseñe a leer, pero hay dificultades para leer. (GB)
- En esa materia no te pueden enseñar a relacionar. (GB)
- Una cosa es no entender por el vocabulario que por las cosas que hay que relacionar. (GB)
- No es que no sepas leer, es que los temas son complicados. (GB)
- Después del primer parcial, me di cuenta de que no había entendido, de que tenía que estudiar de otra manera. (GB)

Los grupos entrevistados discutieron acerca de la importancia que tiene comprender la manera de leer de cada disciplina. Consideran que no es suficiente con que les enseñen a leer en general, sino que deben aprender a leer de acuerdo con la complejidad de los temas de cada asignatura.

De lo expuesto, podemos desprender que aquello que necesitan los alumnos está vinculado con proveerles las herramientas para ser incluidos dentro de la cultura universitaria como participantes activos de sus prácticas. Para ello será preciso comprender en profundidad el origen de sus dificultades y las contradicciones que su falta de análisis

genera. Será imprescindible tender los puentes que permitan a los alumnos internalizar nuevas formas de interactuar con la cultura universitaria. Deberán enseñarse sus reglas, convenciones, códigos y valores. Entonces, tendrán que ser enseñadas estas funciones de lectura con acciones que apunten a las metas esperadas.

## **Conclusiones y recomendaciones**

En este artículo nos hemos referido a tres aspectos que son el resultado del análisis de nuestro trabajo, centrado en la exploración de las concepciones de docentes y alumnos, respecto de las dificultades en la lectura para la universidad. Para analizar el primero de los aspectos partimos de un dilema que surge cuando los docentes centralizan las explicaciones, quitando espacio a la producción lectora de los alumnos, bajo el supuesto de que estos no la harán. También nos hemos referido a la importancia de generar propósitos para la lectura que estimulen la necesidad de leer para participar de un modo diferente en la construcción de los conocimientos propuestos en cada asignatura.

Por otra parte, hemos abordado las explicaciones de los profesores acerca de las dificultades en la lectura y las atribuimos, por un lado, a la diferencia entre las expectativas docentes y las acciones de los alumnos y, por otro, a la naturalización de las prácticas lectoras de los docentes que, al ser lectores expertos, no advierten la complejidad que estas implican. En este sentido, hemos puesto de relieve la voz de los alumnos a través de sus expresiones acerca de lo que necesitan para poder comprender mejor. Para ello, hemos centrado nuestro análisis en considerar la lectura como un problema que atañe a la enseñanza en la universidad con el fin de idear acciones que apunten a comprender y ocuparse de dicha problemática.

Este trabajo, centrado en la perspectiva de docentes y alumnos, aporta algunos elementos de análisis que ponen en relación sus concepciones y posibilitan conjugar espacios de enseñanza y aprendizaje que aborden, de un modo cercano a la realidad de nuestra Universidad, la problemática de la lectura y su comprensión.

Para finalizar, presentamos algunas líneas de acción orientadoras que podrían contribuir a idear estrategias didácticas destinadas al trabajo con la lectura en la universidad. Nos centramos en tres ejes que retoman el análisis de los resultados presentado: a) El trabajo con la lectura en las clases, b) la construcción conjunta de un propósito lector y c) estrechar la distancia entre las expectativas de los docentes y las acciones de los alumnos.

### ***a) El trabajo con la lectura en las clases***

Podríamos diseñar diversas maneras de trabajar la lectura en las clases, para lo cual es central tener en cuenta dos aspectos. En primera instancia, considerar *¿para qué?* y *¿qué?* aspectos de la selección bibliográfica queremos abordar. Estos interrogantes se traducen en objetivos y contenidos de lectura que deben estar explícitos para los alumnos. El trabajo con el programa de la asignatura forma parte de una de las principales acciones a abordar, pues es allí donde se propone una hipótesis de trabajo acerca de nuestra tarea de enseñanza, que luego se plasmará en acciones concretas.

En segunda instancia, pensar en *¿cómo?*, para ello será necesario centrar nuestras intervenciones en las acciones de los alumnos.

A continuación presentamos algunas orientaciones:

- Brindar un modelo para la interpretación, construir conjuntamente, a través de la lectura de ciertos párrafos, los significados de aquellos temas que resultan complejos para su abordaje en forma solitaria, ya sea por su vocabulario, su formulación o estructura textual.

- Ofrecer un marco contextual en el cual los estudiantes puedan anclar información relevante del material que deben leer y que no se encuentra explícito en el texto.

- Trabajar con consignas que impliquen acciones de los alumnos y que estas apunten no solamente a retomar los conceptos explícitos en los textos, sino a ir más allá de esta información, en el sentido de comparar, elaborar conclusiones, valorar la línea argumental y analizar críticamente. Es decir, no solamente a encontrar las respuestas en los textos, sino a realizar una nueva construcción, a partir de articular las explicaciones del docente con la información provista por el material bibliográfico.

- Proponer guías de lectura que focalicen en los temas centrales, pero también en las acciones cognitivas que los alumnos deben realizar para organizar una respuesta. Explicitar qué se espera de la lectura clasificándolas según el nivel de complejidad requerida, por ejemplo:

- Localizar conceptos
- Establecer relaciones conceptuales
- Establecer relaciones con otros autores o teorías
- Elaborar conclusiones
- Analizar argumentos

### ***b) Generar la necesidad de leer para las clases. Construir un propósito lector***

Tal como lo hemos planteado más arriba, la lectura constituye un acto de comunicación, una práctica social en la que interactúa el lector con el texto. Esta práctica tiene una finalidad, un motivo que guía el proceso de comprensión. De acuerdo con como lo hemos analizado en este trabajo, los alumnos no tienen en claro los motivos por los cuales deben encarar la lectura, tampoco seleccionan ellos los textos y en muchas ocasiones no saben para qué, qué o cómo deben leer, conformándose con los apuntes de clase. Será una tarea docente ayudar a los alumnos a construir un propósito de lectura con el objeto de que ellos puedan autorregular su comprensión en función de objetivos claros.

Hacemos referencia ahora a algunas experiencias desarrolladas en ámbitos universitarios:

- Resumir para uno mismo<sup>7</sup>: consiste en proponer a los alumnos la elaboración de resúmenes para cada clase acerca de la bibliografía correspondiente para el

---

<sup>7</sup> Podrá encontrar esta actividad desarrollada en Carlino, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 80-83.

encuentro. Estos resúmenes se entregan al finalizar la clase al docente, quien los guarda hasta el momento del examen. Los alumnos que realizaron oportunamente la entrega de sus resúmenes pueden utilizarlos en estas instancias de evaluación formal. Esta actividad optativa para los alumnos genera un compromiso de lectura sistemática. Posibilita abordar las dificultades y construir el conocimiento de la materia en forma progresiva a partir de la lectura clase a clase.

- Proponer actividades de simulación y dramatizaciones para las clases, por ejemplo “juicio oral”, “juego de roles”, “ejercicios de presentación” son propuestas que requieren que los alumnos lleven preparado un tema para discutir o compartir con el grupo, y bajo la guía y orientación docente.

- Instancias de resolución de problemas, tales como el “estudio de casos”, actividad que requiere la apropiación y aplicación de contenidos conceptuales.

- Preparar un tema para exponer, posibilitando que sean los alumnos quienes seleccionen el texto en función de pautas que orienta el docente.

### ***c) Estrechar la distancia entre expectativas docentes y acciones de los alumnos***

Entre las causas de las dificultades para la comprensión lectora relevadas en este trabajo hemos destacado aquellas vinculadas con la distancia entre lo que esperan los docentes de la lectura de sus alumnos y las acciones de estos últimos. Algunas propuestas que apuntan a estrechar esta distancia podrían centrarse en evaluar el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo los estudiantes, previo a las instancias de exámenes.

Muchas de las actividades que realizan los alumnos espontáneamente que involucran la escritura podrían favorecer este trabajo. Los alumnos universitarios no solamente leen para escribir, sino que también escriben mientras leen. Utilizan la escritura cuando toman notas y apuntes, subrayan los textos, realizan anotaciones y marcas textuales, elaboran esquemas de contenido o resúmenes. Estas actividades apuntan a la selección y jerarquización de los aspectos principales de los textos, pero no siempre se adecuan a las expectativas de aprendizaje de la asignatura. En muchas ocasiones, porque estas son desconocidas por los alumnos y en otras, porque son lectores novatos en la disciplina. Por estas razones las intervenciones docentes son fundamentales para orientar y guiar estos procesos de selección y organización de la información que necesitan realizar los alumnos para aprender de los textos.

Algunas acciones docentes pueden organizarse en función de las siguientes propuestas:

- “*Elaboración rotativa de síntesis de clases*” (Carlino, P; 2005)<sup>8</sup> consiste en que para cada clase dos alumnos elaboren un registro de la misma y lo reelaboren como tarea para la próxima clase, escribiendo un texto autónomo seleccionando

---

<sup>8</sup> Podrá encontrar esta actividad desarrollada en Carlino, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 34-38.

los conceptos centrales de la bibliografía obligatoria. Luego se lee en la clase el escrito y es trabajado por el docente en conjunto con el grupo.

- “*Ensayo de examen*” (Carlino, P.; 2005)<sup>9</sup>: consiste en elaborar una pregunta como si fuese de examen y luego realizar la corrección en conjunto construyendo una respuesta adecuada. Esta actividad apunta a reflexionar acerca de cómo redactar las respuestas, analizar dificultades antes del examen, asumir rol de lector-evaluador y poder comprender qué espera de su producción.

## Referencias bibliográficas

Arnoux, E. et al., “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, *Signos*, Vol. 25, N° 51-52, 2002, pág. 129 a 148.

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

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, 11-13 de febrero, 2004.

Carlino, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

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

Estienne, V. y Carlino, P., “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”. En: *Uni-Pluri/Versidad*, (ISSN 1657-4249), Vol. 4, N° 3, Universidad de Antioquía, Colombia, noviembre de 2004. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm> con arbitraje.

García Negroni, M. et al., “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones”. En: *Revista Signos: Estudios en Lingüística* (ISSN 0035-0451), Vol. 38, N° 57, 2005, pág. 49-60.

Goodman, K., “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”. En: *Textos en Contexto*, N° 2, 1996, pág. 9 a 68.

Kintsch, W., “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración”. En: *Textos en Contexto*, N° 2, 1996, pág. 69 a 138.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 45-47.

Marín, M. y Hall, B., “Los puntos críticos de incomprensión de lectura en los textos de estudio”. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 1, 2003, pág. 22 a 29.

Marucco, M., “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. Disponible en [www.unlu.edu.ar/~redecom/](http://www.unlu.edu.ar/~redecom/)

Mayan, M., “Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo entrenamiento para estudiantes y profesionales”. En: Qual Institute Press, 2001. Disponible en formato PDF en [www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf)

Padilla, C., “La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: El caso de la dimensión polémica”. En: *Rasal Lingüística Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, N° 2, 2004, pág. 45-66.

Taylor, S. y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós, 1992.