



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION**

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

**Informe Final**

Lic. Viviana M. Estienne  
[viviestienne@hotmail.com](mailto:viviestienne@hotmail.com)

**Resumen**

Para explorar las concepciones de docentes y alumnos sobre las prácticas de lectura en los primeros años de universidad trabajamos a través de entrevistas en profundidad con profesores, focus group con estudiantes y observaciones de clases. Los datos obtenidos caracterizan; la lectura de los alumnos para las clases, las dificultades de comprensión de la bibliografía y las orientaciones que necesitarían para superarlas. Los resultados muestran que los estudiantes no suelen leer para las clases, pero los docentes tampoco lo exigen, pues las organizan sin esperar que lo hayan hecho. Las dificultades se vinculan principalmente con la distancia entre las expectativas docentes y las acciones de los alumnos, que para estrecharla deberían enseñar a leer de acuerdo al marco disciplinar y las exigencias de la materia. Este estudio contribuye a repensar las prácticas de enseñanza universitaria en cuanto a cómo se proponen y trabajan las lecturas y también aporta recomendaciones sobre la manera de llevar a cabo estas acciones en el aula.

## Introducción

Los alumnos que ingresan a la universidad suelen encontrar importantes dificultades al tener que abordar la lectura de los textos académicos propuestos por las cátedras. El ingreso implica un proceso de transición del nivel secundario al universitario. Estos alumnos aún no tienen las herramientas conceptuales necesarias para acceder a la lectura de textos complejos, por lo tanto, no logran realizar una comprensión profunda, ajustada a lo que la cultura universitaria espera de ellos.

Partimos de considerar a la lectura como una práctica social. En el ámbito universitario, las prácticas de lectura que se desarrollan constituyen formas particulares de concebir, comprender y participar de una “comunidad textual” (Olson, 1998:301), con diferentes objetivos, expectativas, limitaciones, reglas, códigos, etc. Conformando, en definitiva, culturas lectoras particulares que confluyen en un mismo ámbito que es, en este caso, el ámbito académico universitario.

Estas prácticas tienen como finalidad la construcción y apropiación de conocimientos dentro de un campo determinado del saber. La finalidad principal de la lectura es entonces la apropiación de los conocimientos de una disciplina, dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje universitario. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, la lectura en la universidad forma parte de un concepto más amplio, el de “alfabetización académica”, que tal como lo expresa Carlino (2003):

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, P. 2003: 410).

Es decir que las prácticas de lectura para la universidad se desarrollan de acuerdo a un recorte particular de la disciplina, establecido en función de ciertos objetivos y contenidos determinados en la programación curricular de cada asignatura.

Diversos investigadores analizan las dificultades en el proceso de comprensión de la lectura centrandose su atención en los aspectos contextuales que determinan formas particulares de leer. Kate Chanock (2001), investigadora australiana, responsable del “Programa de Habilidades Lingüísticas y Académicas”, se refiere al rol de los estudiantes que ingresan a la universidad. La autora sostiene que los alumnos ingresantes son “miembros novatos” de la disciplina en que se introducen y los conocimientos relativos a ésta sólo pueden ser aprendidos en contacto con otros miembros que tienen mayores conocimientos.

Otra autora que alude a la alfabetización académica en el ámbito universitario es Mary Scott (2001) de la Universidad de Londres. En su trabajo aborda la problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Se centra en el análisis de las dificultades que tienen los alumnos para descifrar los códigos con los que se les explica la “cultura académica”. Desde su punto de vista, ellos necesitan que les muestren cómo tienen que hacer para leer y escribir en la universidad, no sólo que se lo expliquen.

El trabajo de Barker G. (2000) también alude a las diferencias de expectativas entre los estudiantes y docentes las cuales generan dificultades en los procesos de lectura y comprensión. La autora analiza las percepciones de los estudiantes universitarios de los primeros años. Al ingresar, los alumnos no toman conciencia de las diferencias entre las tareas de escritura que deben realizar para la universidad y las que realizaban para el colegio secundario. Por su parte, los alumnos esperan que los docentes les aporten guías explícitas sobre cómo llevar a cabo las tareas. Pero, los profesores en cambio esperan que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje y bajo esta concepción, no aportan lineamientos explícitos sobre como llevar a cabo las tareas. Esta concepción generalizada en los profesores universitarios también ha sido discutida por Chanock (2001), autora citada anteriormente. Plantea que se suele concebir como actitudes de dependencia o inmadurez la falta de conocimientos sobre cómo abordar la lectura para la universidad. La autora sostiene:

Las dificultades de los alumnos no suelen originarse en su inmadurez sino en la falta de familiaridad con las subculturas académicas con las que se encuentran (...). Y su reacción -pedir lineamientos- es la que cualquier adulto tendría cuando enfrenta una situación nueva (Chanock, 2001, p. 2)

Esta autora analiza las dificultades de los alumnos para abordar la lectura en la universidad desde una perspectiva diferente. No es la falta de madurez o excesiva dependencia de los alumnos la que genera dificultades si no la falta de conocimientos sobre los modos particulares en que debe abordarse la lectura en este ámbito. Este tema lo hemos ampliado en otros trabajos: Estienne, Carlino, 2004 y Carlino, 2005

En cuanto a los aspectos cognitivos implicados en el proceso de lectura, los modelos psicológicos que se refieren a los procesos de comprensión lectora plantean que la lectura constituye un proceso estratégico de interacción del lector con el texto. En este proceso se ponen en juego los conocimientos previos y propósitos del sujeto que lee para construir significado. Tal como lo expresa Carlino (2005), si los estudiantes que ingresan a la universidad “leen por encargo” (Marucco 2001), es decir que no seleccionan ellos los materiales a leer, es muy difícil que construyan un objetivo propio de lectura que pueda guiarlos. Por otro lado, si los alumnos ingresantes se están introduciendo en los conocimientos sobre la disciplina, es muy difícil que puedan integrar los contenidos del texto a sus conocimientos previos, porque recién están construyéndolos. Esto implica que tendrán dificultades en el proceso de selección, focalización o jerarquización de los conocimientos aportados por los textos que leen.

Por otra parte, diversos trabajos que analizan las dificultades de comprensión de los alumnos, los vinculan con las características de los textos que se leen en la universidad. En el ámbito de las universidades argentinas, se realizaron investigaciones que apuntaron a analizar las problemáticas con que se encuentran los alumnos universitarios al momento de leer textos académicos. Los estudios realizados por Alvarado y Silvestri (1995), se centran en el análisis de las habilidades cognitivo-discursivas de los alumnos para el procesamiento de textos de tipo académico. Sus resultados relacionan las dificultades de los alumnos con la dificultad en la aplicación de estrategias lectoras, las cuales resultan inadecuadas o insuficientes para el procesamiento de este tipo de textos. Arnoux, et.al (1996a; 1996b; y 1996c); Di Stefano y Pereira (1997) se refieren a las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del nivel universitario. Estas autoras centraron su trabajo en el análisis de las representaciones sociales en el proceso de lectura y su incidencia en las operaciones metacognitivas. Sus resultados plantean que los rasgos que caracterizan las

representaciones de los alumnos repercuten en forma negativa en el proceso de comprensión lectora, ya que limitan las posibilidades de elaboración de una interpretación crítica de los textos obstaculizando la utilización de operaciones metacognitivas.

Un trabajo más reciente de Arnoux et. al. (2002) se centra en el análisis de las dificultades de los alumnos de los primeros años de la universidad en la comprensión de textos con fuerte dimensión polémica. Los resultados analizados muestran que los alumnos presentan importantes dificultades en el reconocimiento de las diferentes voces enunciativas y en la posibilidad de construir una representación textual integradora. Los alumnos tienden a detenerse en aspectos locales, lo cual dificulta la construcción de la macroestructura del texto.

Como podemos ver en esta reseña, el proceso de comprensión lectora es complejo y existen diversos factores que determinan las dificultades de los alumnos, éstos se vinculan con aspectos sociales, culturales, cognitivos, lingüísticos y didácticos. Por lo tanto es necesario abordar la problemática desde una perspectiva interdisciplinaria y ubicarla en un contexto particular en el que se desarrolla. Dentro de la comunidad universitaria se exigen determinadas modalidades de lectura que los alumnos desconocen y que forman parte de un conocimiento compartido por dicha comunidad académica, a la que los estudiantes ingresantes deben integrarse. Además existen determinados aprendizajes que los estudiantes deben realizar para poder responder a estas expectativas docentes. En este trabajo nos centramos en las dificultades para la lectura de los alumnos ingresantes desde la perspectiva de docentes y alumnos en el ámbito de dos carreras de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. A continuación presentamos los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo y los aspectos metodológicos que estructuraron la recolección de la información.

### **Objetivos Generales**

- Explorar las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad
- Analizar las concepciones de docentes y alumnos sobre las causas de las dificultades para leer

## Objetivos Específicos

- Caracterizar la modalidad en que se propone la lectura de los textos académicos en las clases.
- Analizar las concepciones de los docentes en relación con las dificultades para la lectura que presentan sus alumnos.
- Analizar las concepciones de los alumnos sobre sus dificultades para abordar la lectura de la bibliografía propuesta en las asignaturas

## Método

Se trabajó sobre un diseño exploratorio cuyo objetivo general fue analizar las concepciones de docentes y alumnos sobre las causas de las dificultades en el proceso de comprensión de la lectura. Los datos se recogieron a través de entrevistas en profundidad con los profesores seleccionados. Se llevaron a cabo en forma individual según una versión adaptada del método clínico crítico de Piaget. Se realizaron dos observaciones de clase para cada una de las materias y se aplicó la técnica de grupo focalizado con los alumnos.

Los participantes seleccionados pertenecen a las carreras de: Comunicación Social, Contador Público y Administración de Empresas . La selección apuntó a diferenciar el tipo de exigencias de lectura que implican cada una de ellas. Una, con mayor bagaje de material teórico (Comunicación Social) y la otra con un abordaje más técnico (Contador Público y Administración de Empresas)<sup>1</sup>.

Se entrevistaron cuatro profesores<sup>2</sup> y cuatro grupos de alumnos<sup>3</sup> de doce participantes cada uno. Los alumnos fueron seleccionados por sus profesores, con la consigna de que fueran grupos heterogéneos en cuanto a sexo y rendimiento académico.

---

<sup>1</sup> Las materias seleccionadas se dictan en forma conjunta para las dos carreras.

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

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

P2: Profesor de Introducción a la Economía. Carrera: Contador Público-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 a la siguiente denominación.

GA: Alumnos de P1 -Carreras: Contador Público y Administración de Empresas.

GB: Alumnos de P2. Carreras: Contador Público y Administración de Empresas.

GC: Alumnos de P3- Carrera: Comunicación Social.

GD: Alumnos de P4- Carrera: Comunicación Social.

Para las entrevistas con los alumnos se utilizó la técnica de focus group. Las cuatro sesiones fueron filmadas en VHS y se transcribieron los datos. El análisis se elaboró a partir de las expresiones coincidentes en los grupos de alumnos.

Se realizaron dos observaciones de clases pautadas con los docentes. Las mismas fueron previas a la entrevista, con el objeto de no influenciar el desarrollo de las clases.

Para las entrevistas y focus group se trabajó con guías de preguntas abiertas y para las observaciones de clases se elaboró una guía de observación (Ver anexo)

## **Resultados**

A partir de los datos recogidos hemos construido tres dimensiones que describen las concepciones de los participantes, estas son: 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. A continuación nos referiremos a cada una de estas dimensiones:

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

Al vincular lo explicitado por los profesores en cuanto a sus expectativas de lectura para las clases con la manera en que se aborda, 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 sobre 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:

- En líneas generales, por lo que se desprendió del parcial hay lectura, no sé si para cada clase. [En las clases] se les pregunta sobre 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 éstos son dados por los docentes.

Por su parte los alumnos, al discutir en los focus group sobre 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 expresan 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)

En estas acciones parece observarse un acuerdo tácito que remite al siguiente dilema: *“Los profesores exponen porque los alumnos no leen, los alumnos no leen porque los profesores exponen...”* y responsabiliza mutuamente a los actores involucrados. Pero este acuerdo no parece ser intencional, pues ejerce efectos no deseados para quienes 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, vinculados con falencias previas, falta de motivación o tiempo dedicado al estudio, imposibles de modificar desde el rol docente. Pero existen una serie de aspectos que surgen de este trabajo, 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, roles preestablecidos y funciones que cada uno debe cumplir. En la medida que se puedan explicitar estas prácticas y reflexionar a la luz del marco teórico sería posible encontrar líneas de acción que permitan superar las dificultades señaladas. A continuación nos referiremos a los motivos para la lectura y las acciones que pueden impulsarlo.

***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 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 ésta 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 sobre

por qué han decidido determinada bibliografía, qué aspectos son los centrales para el tema que deben abordar y quienes deben posibilitar la construcción conjunta de un propósito lector. Vemos como 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 para 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, a través de las expresiones citadas, se refieren a los propósitos de la lectura, necesarios para la comprensión.

A partir de los resultados expuestos, podemos concluir hasta acá que en general los estudiantes no realizan lecturas para las clases, aluden 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 la 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 estudiantes saben que en las clases van a recibir las explicaciones de los textos y esperan que los docentes las realicen para luego abordar la lectura.

De todos modos es relevante 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 van a ser 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 analiza los resultados vinculados con las causas de las dificultades para la comprensión de la lectura de los alumnos entrevistados.

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

Desde el punto de vista de los docentes, las dificultades para comprender la lectura están relacionadas, por un lado con características específicas de los textos y por otro con dificultades propias de los alumnos.

En cuanto a los textos, los profesores consideran que aquello que más dificulta la lectura es el vocabulario, el lenguaje técnico y el grado de abstracción con que se tratan los temas. Dos de los profesores lo expresan de la siguiente manera:

- [Los alumnos] Tienen mayores dificultades con el vocabulario, y la terminología técnica (P2)
- Tienen mayores dificultades con los textos que tienen términos abstractos, les resultan aburridos, no les gustan, no los entienden. Les cuesta sacar las ideas principales, fundamentar, no saben en qué detenerse (P3)

Observamos en estos ejemplos que se alude al grado de abstracción necesario para leer la bibliografía académica y a la falta de conocimientos previos sobre vocabulario y terminología, imprescindibles para la comprensión de los textos. Por estas razones, los docentes suelen considerar que sus alumnos no logran extraer los conceptos principales y se dispersan. Otra de las docentes hace referencia a la adaptación que realiza la cátedra a los textos y plantea:

- Los textos de 1° año no tienen dificultades, son más introductorios, además algunos temas tienen apuntes elaborados por la cátedra, lo cual es más sencillo. (P1)

Si bien, los profesores tienen en consideración las características de los textos al analizar las dificultades de lectura de los alumnos, en las entrevistas surgen con mayor

fuerza las actitudes o falencias que ellos presentan como causas principales de la falta de comprensión:

- Leen en forma fragmentaria, les cuesta expresar. Les cuesta ponerse a leer material impreso. (P3)

En este caso son ellos quienes no leen de acuerdo a como se espera, lo hacen en forma *fragmentaria* dice la docente. Otro de los profesores plantea que no tienen los conocimientos suficientes para poder reconocer que el contenido de los textos constituye una construcción, y que los autores asumen una postura teórica, por lo tanto pueden existir otras diferentes sobre el mismo tema. Lo expresa en la siguiente cita:

- Falta de conocimientos sobre la mirada que se espera que lleguen a entender. (Se refiere a que puedan reconocer la postura de un autor y considerar que esta es una forma de abordar un tema y en general no lo pueden reconocer, lo toman como la verdad)(P4)

Hablan de falta de estudio y de interpretaciones erróneas, pero posiblemente la interpretación que ellos esperan esté implícita en la bibliografía y sea necesario reponer otros conocimientos para que los alumnos puedan construirla. El resultado que observa la docente que citamos a continuación es el siguiente:

- Después hay otros que prueban, no estudian y te das cuenta en el examen. De los que no entienden, por ahí interpretan lo que no tienen que interpretar (P1)

Los profesores esperan que los alumnos lean y elaboren un criterio propio a partir de la lectura, pero tal como lo expresa el docente en la siguiente cita, repiten lo que dicen los textos.

- 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)

Podemos observar que en general, las causas de las dificultades para la comprensión en la lectura son atribuidas a los alumnos, por diferentes motivos: falta de conocimientos previos, falta de lectura, falta de vocabulario, falta de concentración, falta de interés, etc.

Los docentes tienen ciertas expectativas sobre la manera en que se debe leer para la universidad, que no suele ser explícita en las clases observadas. Los profesores esperan que sus alumnos lean y construyan un criterio propio para analizar la información, fundamentar, elaborar conclusiones personales, establecer 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 de los primeros años no logran hacerlo, por lo menos al comienzo.

Por otra parte, los alumnos coinciden con sus docentes en que el vocabulario con que están expresados los textos les dificulta la comprensión:

- Las materias que más se complican son Economía y Derecho, tienen vocabulario complejo (GA)
- Derecho, si intentás explicarlo con tus palabras, estás en “el horno” (GA)
- Los textos tienen terminología muy difícil (GC)

Observamos a través de estas citas que los alumnos aluden a las características del vocabulario y consideran que es más sencillo estudiar de los apuntes de las clases porque el vocabulario es más comprensible:

- Es más fácil estudiar de los apuntes de clase, tienen un lenguaje más coloquial (GA)
- El libro te da más vocabulario (GA)
- En economía uno tiene que adquirir lenguaje técnico y después los tiene que aplicar. Uno tiene que pasar de uno a otro (GB)

Para los estudiantes, las explicaciones de los profesores en las clases facilitan la comprensión, pero reconocen que los textos les aportan una visión más amplia sobre el tema y mayor vocabulario. El problema surge en la manera en que deben realizar ese abordaje.

Suelen confundirse al intentar seleccionar y jerarquizar la información, realizan interpretaciones erróneas, tal como lo expresa una docente:

- Lo que veo es que les cuesta entender, hay alumnos que les cuesta mucho y aunque tienen mucha constancia, no pueden. Le ponen esfuerzo normal, pero les cuesta entender. Después hay otros que

prueban, no estudian y te das cuenta en el examen. De los que no entienden, por ahí interpretan lo que no tienen que interpretar. (P1)

Por su parte los alumnos consideran que los textos tienen demasiada información y finalmente los confunden. 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, lees 5 o 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).

Estas citas muestran claramente que los alumnos no saben qué tienen que seleccionar como importante para leer un texto y es un aspecto que los docentes también observan además de la falta de comprensión.

Por otra parte, los alumnos saben que en este ámbito deben poder establecer relaciones entre los temas, diferenciar autores, comparar puntos de vista, 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 [que elaboraron] eran muy textuales de lo que se dijo en clase y no respondía a las preguntas. (GC)
- Había que hacer una reformulación porque dice que habían cosas textuales de la clase y cosas textuales del libro, que no pensamos. (GC)

A través de estas citas podemos observar que los alumnos 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 literalmente el libro o el docente.

Por otra parte, alumnos de otro grupo plantean que no comprenden el objetivo de las tareas de lectura propuesto. Especialmente cuando son varios los autores que deben diferenciar, por ejemplo:

- La de tecnología 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.

A partir del análisis realizado hasta acá, podemos observar que más allá de las propias falencias con las que ingresan los estudiantes, el lenguaje técnico y las características textuales de los materiales bibliográficos, el ingreso a la universidad representa un cambio en las formas de leer y abordar el conocimiento, que posiblemente los alumnos desconocen por lo tanto necesitan ser orientados para poder superar las dificultades que implica la lectura. A continuación abordaremos el análisis de nuestra tercera dimensión que se refiere al tipo de orientaciones didácticas que necesitarían los alumnos para leer la bibliografía y reducir sus dificultades en el proceso de comprensión.

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

A continuación analizaremos aquellos aspectos destacados por los alumnos que expresan el tipo de orientaciones que necesitan para poder superar las dificultades analizadas anteriormente en cuanto a la comprensión de la bibliografía.

Los estudiantes participantes de los focus group 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 a 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 sobre las pautas para la lectura pues, si no median lineamientos sobre los textos, los alumnos no logran comprender 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, los textos los uso 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 generalmente no leen porque los profesores desarrollan las clases en forma expositiva. 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 la forma en que los docentes orientan para la lectura:

- Administración, la profesora dijo, lee esto, esto y esto. (GA)
- El de Economía no te dice qué leer, tenés que leer todo. (GA)
- Uds [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)

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 mi 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 esas materia no te pueden enseñar a relacionar. (GB)
- Una cosa es no entender por el vocabulario, 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 dí cuenta que no había entendido, que tenía que estudiar de otra manera. (GB)

Los grupos entrevistados discutieron sobre 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 a 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 partícipes 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.

## **Discusión**

En este trabajo nos propusimos realizar, a partir del análisis de la perspectiva de docentes y alumnos, una exploración sobre las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad y las causas de las dificultades que presentan los alumnos que se inician en este ámbito.

Del análisis de los resultados se desprende que desde la perspectiva de los docentes, los alumnos no leen para las clases, por lo tanto éstas se desarrollan en forma expositiva. Desde el punto de vista de los alumnos, ellos no leen porque esperan a que los profesores expongan los contenidos. Posiblemente y en forma tácita, en las clases se esté contribuyendo a sostener un rol pasivo del alumno, que no forma parte de las intenciones

explícitas de los profesores. Las acciones desarrolladas por los docentes y 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.

Por el contrario, entender la lectura desde un enfoque interactivo entre el lector y el texto (Kintsch, 1996) requiere de un rol activo del sujeto lector, pues es éste 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, 1996).

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). Tal como lo muestran nuestros resultados, los alumnos no suelen leer a menos que tengan un motivo claro para hacerlo. Esto sucede cuando se les exige responder cuestionarios, cuando se va a trabajar en clase con lo leído o se realizan propuestas áulicas que los lleva a sentirse comprometidos a leer.

En los ámbitos formales de educación 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 a 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.

Al analizar las dificultades que presentan los alumnos para el abordaje de la lectura y su comprensión, no debemos entonces dejar de lado los motivos que llevan a los estudiantes a emprender la tarea de leer. Pero también hemos encontrado que existen diferencias entre las expectativas de los docentes sobre el tipo de lectura que deben realizar los alumnos y la que los alumnos desarrollan en base a sus experiencias previas.

Los docentes esperan que los alumnos lean de acuerdo a las convenciones de las disciplinas que enseñan, por lo tanto deben construir y abstraer un criterio propio, establecer relaciones entre los contenidos teóricos y prácticos, expectativas que se presentan como única modalidad de lectura. Esperan que los alumnos logren diferenciar los contenidos seleccionados para el aprendizaje, explícitos formalmente en el programa de la materia, a través de vincular la bibliografía recomendada con los contenidos desarrollados en las clases. Posiblemente esta forma de leer es concebida como una práctica “natural” dentro de este ámbito académico, una práctica que no está explícita, aunque se manifiesta en las exigencias de los docentes. Tal vez en este ámbito no sea posible pensar en leer de otra manera, pero los estudiantes tienen otras experiencias de lectura y de exigencias. Tal como hemos analizado en las entrevistas, 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. Podríamos caracterizarlas como “*praxis implícitas*” de acuerdo a 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 nuestros resultados muestran que en ocasiones, 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; Garcia Negroni, et.al., 2005; Marín y Hall, 2003; Padilla, 2004).

Es importante además 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, la clase y los textos. Estas prácticas requieren de la utilización de conocimientos que no están en la bibliografía 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, 2005). Estas acciones esperadas requieren de procesos complejos de aprendizaje que deben ser enseñados en relación directa con los contenidos disciplinares que deben aprenderse.

Es posible que los docentes no tengan en cuenta que sus expectativas de lectura constituyen prácticas propias del ámbito universitario. Son una forma particular de construir el conocimiento, que representa el tipo de prácticas institucionalizadas que se llevan a cabo habitualmente en este ámbito. Esta manera de leer que proponen los docentes, en la que los alumnos deben construir nuevos conocimientos, fundamentar, asumir un criterio propio, analizar diversas posturas, etc. no es la única posible, sino que constituye una forma particular en relación con un recorte de contenidos y significados posibles que las cátedras seleccionan para abordar la asignatura.

Tal como lo expresa Chanock (2001), la falta de familiaridad con las subculturas académicas es las que origina las dificultades de los alumnos al ingresar a la universidad. Las diferentes actividades que se esperan que realicen: “relación teoría práctica”; “construcción de una interpretación propia”, “interpretaciones acordes a lo esperado por la asignatura” constituyen procesos cognitivos complejos que requieren de la utilización de conocimientos que no están en los textos y posiblemente tampoco a disposición de los alumnos. Para ello, los estudiantes tienen que entrelazar el texto y las explicaciones del profesor y construir un nuevo conocimiento que les permita aplicarlo a situaciones diferentes de las de origen. Estas actividades son propias del ámbito académico universitario. Son prácticas que los alumnos no pueden aprender en forma espontánea con

solo leer los textos. No constituyen procesos lineales que se van desarrollando naturalmente por el solo hecho de leer o estar en contacto con la cultura académica.

Tal como lo planteamos en la introducción de este trabajo, el ingreso a la universidad supone nuevos roles lectores que los alumnos desconocen. Consideramos entonces que, los estudiantes deben realizar nuevos aprendizajes para poder cumplir con las expectativas de los docentes. Estos aprendizajes implican cambios en la forma de concebir la lectura para la universidad, apropiación de nuevos conocimientos, procedimientos y también de formas de actuar, vinculadas con la nueva cultura en la que deben insertarse. Es posible que estos aprendizajes no sean valorados en su complejidad y las dificultades de los alumnos queden interpretadas como simples procesos de adaptación a las nuevas exigencias o a falencias propias que solo ellos deberán cambiar en la medida que avancen en la carrera. Centrar solamente en los alumnos las dificultades para la comprensión de la lectura, implicaría limitar las explicaciones y las acciones tendientes a la incorporación de los nuevos integrantes a la comunidad académica y generar mayor desigualdad en el acceso de quienes no han tenido la oportunidad de participar de las prácticas de lenguaje de esta cultura particular.

### **Conclusiones e implicancias didácticas**

En este trabajo nos hemos referido a tres aspectos que son el resultado del análisis de nuestra investigación. En primer lugar partimos de un dilema que surge cuando los docentes centralizan las explicaciones de las clases, y contrariamente a sus intenciones, quitan espacio a la producción lectora de los alumnos, bajo el supuesto de que éstos no la van a hacer. 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 sobre 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 estas prácticas por parte de los docentes que, al ser lectores expertos, no advierten de la complejidad que implican. En este sentido hemos puesto de relieve la voz de los alumnos a través de sus

expresiones sobre lo que necesitan para poder comprender mejor. Para ello hemos centrado nuestro análisis en considerar la lectura como un problema de la didáctica, 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, nos 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.

Apuntamos con esta información a propiciar un trabajo conjunto entre docentes y alumnos que primeramente nos permita comprender el origen de las dificultades, para luego idear intervenciones didácticas que favorezcan no solo el ingreso, sino la permanencia de los alumnos en el ámbito universitario.

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, pero lo cual es central tener en cuenta dos aspectos. En primera instancia considerar *¿para qué?* y *¿qué?*, aspectos de la selección bibliográfica que 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 sobre 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 éstas 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 a 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. A

continuación hacemos referencia a algunas experiencias desarrolladas en ámbitos universitarios:

- Resumir para uno mismo<sup>4</sup>: consiste en proponer a los alumnos la elaboración de resúmenes para cada clase sobre la bibliografía correspondiente para el encuentro. Estos resúmenes se entregan al docente al finalizar la clase 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 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 éstos 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

---

<sup>4</sup> Esta actividad podrá encontrarla 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.

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 éstas 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, 2005)<sup>5</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 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, 2005)<sup>6</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 sobre cómo redactar las respuestas, analizar dificultades antes del examen, asumir rol de lector-evaluador y poder comprender qué espera de su producción.

---

<sup>5</sup> Esta actividad podrá encontrarla 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.

<sup>6</sup> *Ibidem* Pág.45-47

## REREFENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. SILVESTRI, A. “Factores que inciden en la comprensión lectora de textos académicos en el ciclo universitario”. I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, octubre 1995.
- ARNOUX, E. ; DI STEFANO, M. Y PEREIRA, M. . “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. CBC e Instituto de Lingüística- Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1996 (b).
- ARNOUX, E. ; DI STEFANO, M. Y PEREIRA, M. “Las representaciones de la lectura como orientadoras de las operaciones mentacognitivas”. Jornadas en el Instituto de Lingüística- UBA, 12-13 y 14 de junio de 1996(a).
- ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. Y PEREIRA, M. “La incidencia de las representaciones: un dato a menudo olvidado en la pedagogía de la lectura y la escritura”. Primer congreso internacional de formación de profesores. Facultad de Formación Docente en Ciencias- Universidad de Santa Fé, 11 al 14 de septiembre de 1996c.
- ARNOUX, E.; NOGUEIRA, S. Y SILVESTRI, A. “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”. Signos, Vol XXXV- N° 51-52, 2002 pp- 129-148
- BARKER, G “First year students’ perceptions of writing difficulties in science “i didn’t expect it to be so different to school” Department of Communication, Language and Cultural Studies. Victoria University, 2000. [http://www.fyhe.qut.edu.au/FYHE\\_Previous/papers/BarkerPaper.doc](http://www.fyhe.qut.edu.au/FYHE_Previous/papers/BarkerPaper.doc) (consulta 9/03/07)
- CARLINO, P. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Uni-Pluri/Versidad Vol. 3 N° 2, 2003, pp.17-23.
- 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.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA, MC. "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en Signo y Señal, n° 8, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- ESTIENNE, V. Y CARLINO, P. Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. Uni-Pluri/Versidad, 4(3), 2004. Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- 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", *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", *Textos en Contexto N° 2*, 1996, pág. 69 a 138.
- MARIN, M. y HALL, B. "Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, n°1, 2003, pág. 22 a 29.
- MARUCCO, M. "Aprender a enseñar a escribir en la universidad", en: Carlino, P. (coord.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la Universidad*, número 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura – Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, pp.59-76,2004 .
- OLSON, D.R. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- PADILLA, C. "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: El caso de la dimensión polémica". *Rasal Lingüística Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, n°2, 2004, pág. 45-66.
- SCOTT, M. Researching 'academic literacies', 2001, [www.ioe.ac.uk/learningmatters/tlforum2.htm](http://www.ioe.ac.uk/learningmatters/tlforum2.htm) (consulta 9/03/07)

## ANEXO

### **Temas para trabajar con los alumnos en grupo focalizado- (90 minutos de duración 12 alumnos)**

1. ¿Leen para las materias de la universidad, cuándo, cómo: hacen resúmenes, cuadros sinópticos, etc?
2. ¿Se lee de la misma manera para la universidad que para el colegio?. (Discutir sobre las diferencias de modalidad y de materiales).
3. ¿Qué hacen cuando se disponen a leer para la facultad? (descripción general sobre la situación de lectura)
4. ¿Los profesores explican los textos que les dan a leer en la clase?¿Toman apuntes en clase? ¿Relacionan de alguna manera estas explicaciones al momento de leer?¿Cómo?
5. ¿Sirven las explicaciones para entender cuando leen?
6. ¿Qué dificultades encuentran cuando leen el material de las materias?
7. ¿Qué cosas podrían facilitar la lectura?
8. ¿Uds. usan el programa de la materia y los docentes?
9. ¿Saben diferenciar los textos de las materias según los autores?
10. ¿Uds leen apuntes confeccionados por otros compañeros?. ¿los comprenden mejor que el texto original?

**Preguntas entrevista a profesores**

1. ¿Cuánto tiempo hace que da clases en esta materia en UCES y/o en otras Universidades?
2. Les da bibliografía para leer, ¿de qué tipo? (fotocopias, libros, apuntes etc)¿Les da alguna instrucción/ pauta sobre cómo leer?
3. ¿Leen los alumnos?,¿cómo sabe? (aunque sea por sí o por no la respuesta)
4. ¿Cómo evalúa la lectura?, ¿qué aspectos ?
5. ¿Cuáles son los textos con los que tienen mayores dificultades?
6. ¿Por qué le parece que las tienen?
7. ¿Cómo presenta el material de lectura? ¿lleva los textos a la clase?
8. ¿Qué le parece que los alumnos deberían hacer para poder comprender los textos?
9. ¿Qué le parece que hacen?
10. ¿Qué hace Ud para facilitar la lectura y comprensión?
11. ¿Cree que los alumnos tienen en cuenta lo que se les explica para comprender la bibliografía?, ¿utilizan esa información? ¿cómo?
12. ¿ Ud. utiliza el programa de la materia, los alumnos lo utilizan?, ¿para qué?

### **Pautas para observación de clase**

- Presentación del tema ¿cita la bibliografía? ¿contextualiza?
  - Por autor –obra- línea teórica
  - Por texto
  - Por unidad
- Analiza la lectura solicitada para la clase. ¿de qué manera lo hace?
  - Formula preguntas sobre los temas que tratan los texto
  - Pregunta si leyeron
  - Analiza las dificultades
- Se hace referencia en la clase al programa de la materia
- Se relacionan los textos con el programa
  - Por tema
  - Por autor
- El profesor da pautas o guías de lectura para la bibliografía
  - Por escrito
  - Oral
- Los alumnos muestran haber realizado lectura bibliográfica para la clase
  - Formulan preguntas sobre los textos- autores leídos
  - Realizan comentarios
  - Plantean dudas
- Manera en que docentes y alumnos se refieren a la bibliografía
  - Por autor
  - Por texto
  - Como fotocopia- unidad o módulo
- Llevan los textos a la clase
  - Libros
  - fotocopias
- Se realizan lecturas en la clase

