

Carlino, P. (2005b). La lectura en el nivel superior. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE, pp. 67-104. [Versión PDF].

Capítulo 2

La lectura en el nivel superior

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

Resumen

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. En este capítulo, analizo las posibles razones de este hecho, poniendo de manifiesto qué se les exige en la lectura, pero no se les suele enseñar. Examino dos situaciones didácticas que he puesto en práctica para ayudar a los estudiantes a leer, como una forma de hacer frente a algunos de los obstáculos detectados. En la segunda parte del capítulo, incluyo el texto de una ponencia sobre el tema, que complementa el análisis anterior y puede ser leído, si se desea, en primer lugar. En ella, caracterizo la cultura académica con la que se encuentran los ingresantes a la universidad y señalo dos implícitos que obstaculizan su comprensión de la bibliografía: lo que los textos científicos y académicos callan porque dan por sobreentendido, y las expectativas tácitas que con frecuencia tenemos los profesores respecto de cómo ha de leerse en nuestras materias.

Centralidad de la lectura... orfandad de la lectura

Todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos

oralmente es sólo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura.

Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. A pesar de ello, es también habitual que no encuentren los caminos para hacer algo al respecto. En el capítulo anterior, me referí a la insatisfacción de los docentes acerca de la escritura de sus alumnos y al extendido presupuesto de que en el nivel superior no cabe ocuparse de enseñarles a escribir porque debieran ya saber hacerlo solos. También me encargué de cuestionar este presupuesto y de proponer argumentos a favor de su contrario: es necesario que los profesores nos corresponsabilicemos por cómo escriben nuestros estudiantes. Con la lectura ocurre algo similar. La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan *de determinada forma* pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan nace huérfana.

En los apartados que siguen explico por qué los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando les damos para leer. Me baso en los modelos sobre procesamiento lector que han propuesto las investigaciones en psicología de la lectura, y en un conjunto de estudios lingüístico-educativos llevados a cabo en el mundo angloparlante y no difundidos en Iberoamérica, aunque sin duda pertinentes.

El proceso de lectura y la "lectura por encargo"

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante. También supervisa su proceso teniendo

presente los objetivos que lo han llevado a leer. Dicho de otro modo, los modelos sobre comprensión lectora destacan la actividad del lector, su lectura selectiva y autorregulada, necesaria para comprender. En el cuadro 1 desarrollo los conceptos principales de estos modelos.

Ahora bien, ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen "por encargo" (Marucco, 2001), porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Qué lectura estratégica puede llevar a cabo quien *no* elige leer el libro que tiene entre sus manos sino al cual se le recomienda hacerlo? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para poder comprender aquel que no tiene los suficientes conocimientos previos porque carece aún del marco teórico que la asignatura que cursa ha de ayudarle a forjar? ¿Sobre la base de qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

En contraste con los modelos de lectura interactiva, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio —ya que se les da para leer— y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompaña, desde cada cátedra, su actividad lectora.

Cuadro 1. El aporte del lector en los modelos sobre el proceso de lectura

¿Qué hace un lector cuando lee, según los modelos del proceso de lectura?

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente *receptiva* sino de una que exige *operar* sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998). Según este enfoque *interactivo*, el significado no está dado en lo impreso sino

continúa

que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y, para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. En especial, el lector contribuye, con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema sobre el que lee, a delimitar lo que obtiene de un texto (Smith, 1988). Así, toda lectura es necesariamente *interpretativa* porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985).

Asimismo, leer es un proceso *estratégico* ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el *propósito de lectura* que autorregula la actividad cognitiva del lector. Los lectores independientes leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión, y ponen en marcha algún mecanismo de reparación cuando encuentran problemas (Brown, Armbruster y Baker, 1986). Uno de los procedimientos básicos para convertir en significado la información impresa es el muestreo o *selección* que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado, el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención.

Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (van Dijk, 1978). Así, deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que le permiten recuperar otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares, y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están *guiadas por el texto*, en tanto lo que se retiene de cada párrafo es lo relevante para el conjunto de lo leído, pero también están *guiadas por el lector*, en la medida en que anular y sustituir información específica por otra de orden superior dependen de los conocimientos que tiene y de su propósito de lectura (propósito que, como señalo en un apartado posterior, se vincula con el contexto en el que se lleva a cabo la lectura).

En síntesis, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, *estratégico*, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que *el texto da pistas* que guían este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano *dependen de lo que busca y sabe el lector*.

Razones que vuelven necesario el aporte del docente en la lectura de los alumnos

Existen varias razones que justifican la necesidad de *planificar* las propuestas de lectura que cada asignatura formula a sus estudiantes. Una de ellas quedó expresada en el apartado previo: dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se "pierden" en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio.¹ Este desencuentro podría explicarse así:

Lectores y textos poseen "repertorios" —conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales— que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, "el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]" (McCormick, 1996). (Haswell *et al.*, 1999: 13.)

Los docentes, que disponemos de "repertorios" bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de

¹ El sentimiento que suele acompañar la desorientación de los alumnos cuando leen y no entienden (es decir, cuando no saben siquiera en qué cuestiones del texto centrarse porque ignoran qué buscar en ellos) es el *aburrimiento* e incluso el *sueño*. Este sopor es con frecuencia una de las razones de que los lectores abandonemos la lectura. Frank Smith (1988), un agudo psicolingüista canadiense, describió la situación en estos términos: los humanos, al ser inteligentes, tenemos incorporado un "mecanismo" que hace que nos "desconectemos" cada vez que un sector del mundo nos resulta ininteligible, para dedicarnos a otras cuestiones que sí quedan por dentro de nuestra comprensión. Podemos entender entonces que, muchas veces, la falta de lectura que encontramos en los alumnos no es una no-lectura originaria, producto de su pereza. Es una no-lectura secundaria (un *abandono* de la lectura), dependiente de haber comprobado que entre ellos y los textos de nuestras materias no hay "repertorios" comunes (Haswell *et al.*, 1999). Para romper este circuito de escasa comprensión y renuncia a la lectura, los docentes podemos ayudar a desenmarañar los textos, brindando guías, y retomando en clase lo que los alumnos han entendido y no han entendido sobre lo leído, tal como desarrollo en el apartado "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía" del capítulo 1 y más adelante en este mismo capítulo.

la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas, lo cual suele ser exigido sin más. Estaremos incluyendo como objeto de enseñanza los propósitos de lectura que la universidad espera de sus estudiantes, propósitos que difieren de aquellos con los que se suele dar a leer en la educación secundaria.

Por este motivo, al planificar las propuestas de lectura, no es suficiente que los profesores decidamos *qué* han de leer los alumnos; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes *por qué* les pedimos que lean y *para qué*. Si no lo hacemos, los estamos poniendo en la situación que mencionan Gottschalk y Hjortshoj (2004), cuyas palabras cito en el epígrafe que inaugura este capítulo.

Una segunda razón para que en cualquier clase se trabaje con la lectura es que muchos textos académicos dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por tanto afuera a los alumnos (quienes, por ser recién llegados, las desconocen).

Tal como desarrollo en la segunda parte del presente capítulo, la necesidad de que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los universitarios podrá ser reconocida si se toma conciencia de que esta lectura no es natural sino propia de las culturas disciplinares.

He dividido el resto del capítulo en dos partes. A continuación, analizo un par de situaciones didácticas que he experimentado en mis clases para ayudar a los alumnos a leer. Al final, incluyo el texto de una ponencia en la que amplió la idea de que es necesario que los docentes hagamos manifiestas las pautas de funcionamiento de la cultura lectora que habitualmente permanecen como una exigencia tácita en la formación universitaria.

Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera"

En lo que sigue fundamento y desarrollo dos situaciones didácticas que vengo realizando en mis clases para alentar la lectura. En el capítulo anterior, he analizado una tercera actividad vinculada también con la lectura, "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", y en el próximo capítulo examino una cuarta, "Preparar una ponencia oral con ayuda de lo

escrito". En conjunto, estas actividades promueven que los alumnos tengan diversos propósitos de lectura con los que examinar la bibliografía, elaboren conocimiento para aportar a la información de los textos y sostengan el empeño necesario para leerlos y releerlos a fin de interpretarlos.

Sentirse perdido o sentirse orientado

Tanto cuando era estudiante como cuando llegué a ser profesora universitaria, siempre he pensado que leer bibliografía auténtica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto *no* se logra ni escuchando clases ni leyendo manuales diseñados para enseñar una materia; sin duda los manuales resultan útiles para organizar el acceso a un campo de estudio, pero —por su misma naturaleza— alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia. Cuando doy a mis alumnos algún capítulo de estos materiales simplificadores, les aclaro que su prolijidad taxonómica sirve para comenzar a pensar un problema, pero señalo en qué casos se han forzado los conceptos de un enfoque o se los ha sacado de contexto.

Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna: en algunas materias, un único libro a modo de compendio hacía la lectura fácil y sus contenidos asequibles... aunque inevitablemente chatos, carentes de matices y hasta dogmáticos. En cambio, cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una auxiliar docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos, que discutíamos en clase. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender. Sin este tipo de guías, interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras. Los escollos con los que se enfrentan, lejos de poder ser aprovechados como un

desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos (Bandura, 1987; Brown, 1988). La comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida. Y tampoco saben qué preguntas formularle al texto. Desprovistos de un marco conceptual y de categorías de análisis para “filtrar” la masa bibliográfica que encuentran, los lectores-alumnos no logran sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender. Y muchos abandonan.

Un lector independiente se forma siendo primero dependiente

En mis clases, quise hacer algo para revertir el circuito descrito más arriba. Me propuse alentar el empeño, sostener la dedicación requerida, contribuir a que se aprendiesen estrategias de afrontamiento, fomentar el sentimiento de confianza en las propias capacidades y, poco a poco, promover la conformación de procedimientos autodirigidos formando aprendices independientes. Decidí acompañar la lectura de textos académicos. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, logaran acercarse a los contenidos centrales de los textos y se entusiasmaran con el conocimiento logrado y con el sentimiento de poder alcanzarlo.

Partí de la postura de que promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde nuestro conocimiento de los textos que damos para leer. El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Y este proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de producir y de interpretar los textos de su dominio. En el cuadro 2 explico el proceso de pasaje de la hetero a la autorregulación.

Cuadro 2. De la heterorregulación a la autorregulación

¿En qué consiste el pasaje de la dependencia a la autonomía en la lectura de los universitarios?

El pasaje de la hetero a la autorregulación es el nombre dado por J. Wertsch (1978) a uno de los mecanismos explicativos del aprendizaje de actividades complejas de resolución de problemas. Este autor se basa en investigaciones de Vigotsky, que habían mostrado cómo la actividad conjunta entre adulto y niño interviene en la conformación de las funciones psicológicas superiores del más pequeño. Estos conceptos pueden ser útiles para entender cómo la interacción entre adultos con distintos conocimientos contribuye a la adquisición de capacidades cognitivas especializadas en los aspirantes a nuevas comunidades de práctica: el conocedor de una herramienta cultural comparte con los neófitos su saber-hacer, explicitándolo, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos imperfectos de los recién llegados (véase el punto 3 del apartado “Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores” del capítulo 4).

Es preciso observar que el paso de la regulación externa a la interna ocurre muchas veces en nuestra vida en buena parte de las nuevas actividades complejas que emprendemos. A diferencia del sentido común, que suele concebir este tránsito como un acontecimiento único, para siempre y en todos los ámbitos, las investigaciones señalan que, cada vez que intentamos ingresar a una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes, necesitamos (incluso los adultos) ser guiados por los miembros de esas comunidades que tienen experiencia en ellas.

En este marco, el concepto de “autorregulación” alude a una tarea regulada autónomamente. Por el contrario, “heterorregulación” hace referencia a un proceso o actividad dirigidos desde afuera; por ejemplo, una situación de lectura en la cual el alumno-lector recibe orientación de su docente acerca de qué buscar en los textos y obtiene retroalimentación posterior para reducir la distancia entre lo que él interpreta y la interpretación esperada por una cátedra. Asimismo, el concepto de heterorregulación se refiere a la imposibilidad de los lectores noveles en un área de estudio de establecer sus propias normas de funcionamiento (objetivos de lectura, categorías de análisis de la bibliografía —que permitirían enfocar un sector de la información y desestimar otros—, formas de validación de la propia comprensión, etcétera).

Según lo anterior, la dificultad para funcionar como lector autónomo es inherente a cada etapa en la que ingresamos a una nueva comunidad

continúa

lectora, ya que los textos y modos de lectura esperados nos son desconocidos. Los universitarios, especialmente en los primeros años de sus carreras, recién están empezando a familiarizarse con las reglas de lectura propias de determinadas disciplinas (véase el punto 8 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4).

Inevitablemente, la travesía de la hetero a la autorregulación es siempre paulatina, se produce por una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante, e implica para éste la internalización activa (reconstruccionista) (Martí, 1995) de las normas de funcionamiento inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas.

Tareas para enfocar la lectura y conseguir que los alumnos lean clase a clase

En este apartado analizo dos actividades que he puesto a prueba con alumnos en varias ocasiones. El objetivo es ayudarlos a jerarquizar la información de los textos y asegurar su lectura. Me referiré al uso que propongo de guías de estudio y de resúmenes sobre lo leído.² A diferencia de las otras tareas de lectura experimentadas por mis alumnos ("Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", analizada en el capítulo previo, y "Preparar una ponencia oral con ayuda de lo escrito", que presentaré en el próximo capítulo), que fueron obligatorias, las dos actividades que siguen a continuación son tareas optativas cuya realización no es tenida en cuenta para acreditar la materia. Sin embargo, la idea común que subyace en todas estas situaciones es no dejar solos a los alumnos frente a los textos o, mejor dicho, no dejar solo a quien necesite acompañamiento.

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, entrego un *dossier* con el listado de la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En éste incluyo una página para cada uno de los artículos, en la cual especifico su

² Ambas propuestas fueron realizadas con universitarios de primer año y la primera, también, con maestrandos ajenos al tema, y con docentes y otros profesionales en acciones de desarrollo profesional.

referencia bibliográfica completa y listo una serie de preguntas que permiten a los alumnos enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la cátedra considera nucleares. Algunas de estas preguntas serán retomadas posteriormente en clase. Asimismo, al exponer, enmarco la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia, qué nos puede aportar, quién es su autor y qué lugar le cabe a cada trabajo en el índice del libro o revista de los que procede.

Durante las clases, distribuyo a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir algunas preguntas y respuestas de los textos asignados y, en conjunto, reconstruimos las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprendiciones. Es decir, en la medida en que considero necesario que los alumnos lean, destino un tiempo de clase para poner en común el análisis bibliográfico que han debido realizar y para explicar allí donde sea preciso. Hacer lugar en el currículum a esta actividad vinculada con la lectura es una forma de ser consecuente conmigo misma. En cambio, si lo leído no se retoma en clase, me siento proclamando un doble mensaje: "lean... aunque hay otras cosas más importantes para hacer, por ejemplo, escucharme todo el tiempo exponer a mí".

Si bien las guías no son de uso obligado (las emplean quienes las encuentran útiles), he observado que sí suelen ser utilizadas por muchos estudiantes, al menos en parte. Y también he notado que la participación de los alumnos en clase se incrementa cuando han leído la bibliografía (probablemente con ayuda de las guías), dado que no están a merced de lo desconocido porque vislumbran sobre qué va a hablar el docente. Pueden seguirlo y saben a qué prestar atención, puesto que tienen dudas para preguntar antes de que empiece a exponer.

Esta actividad de ninguna manera es original, pero he querido mencionarla porque da una respuesta parcial al interrogante mencionado más arriba acerca de qué es lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse.

En el apéndice al final del capítulo, incluyo ejemplos de diversas clases de guías de lectura, con preguntas (o tareas) que apuntan a ideas de distinto nivel jerárquico —algunas más ceñidas al texto y otras de mayor abstracción y gene-

ralización—. En clase retomamos ciertas preguntas, además de las dudas que traen los alumnos sobre lo leído. Discutimos las cuestiones que piden relacionar ideas dentro de un texto, o relacionar varios textos entre sí; es decir, preguntas cuyas respuestas no pueden obtenerse subrayando una parte específica del material leído (aunque sí exigen su comprensión) sino que requieren comparar, sistematizar, distinguir, sacar conclusiones, valorar una línea argumental, etc. Nos ocupamos en clase de considerar las preguntas que llevan a pensar el texto como un todo, y las que demandan vincular sus ideas con otras no presentes en el texto, centrales para el programa de la materia. Las preguntas que apuntan a cuestiones específicas se trabajan en tanto contribuyen a ilustrar, precisar y explicar los temas medulares. Como docente, evito que el análisis de las preguntas que inducen a localizar ideas puntuales se reduzca a esa localización y propicio que estas ideas se examinen en el contexto del artículo leído y de los temas de la asignatura. Por un lado, para impedir crear la ilusión de que el texto está comprendido cuando no lo está: muchas investigaciones muestran que las preguntas que apuntan a informaciones locales (subrayables) pueden ser respondidas por los alumnos aunque no entiendan lo que el texto dice. Por otro lado, trabajamos las ideas locales en relación con las generales para que los alumnos se percaten de que las primeras son un ejemplo (o una prueba, o un presupuesto, etc.) de la tesis que defiende un autor y/o de las líneas de pensamiento y discusión en la disciplina.

En resumidas cuentas, la discusión en clase se centra en las preguntas/tareas que propician el análisis de las cuestiones nucleares de la materia. Estas preguntas, si bien exigen retomar muchas de las ideas parciales de los textos, dirigen la mirada a lo que generalmente el texto suele insinuar y sólo el conocedor de la disciplina (el docente) puede entrever tomando como unidad de análisis el corpus bibliográfico del conjunto de la asignatura. La lectura con guías, por tanto, ayuda a descubrir en los textos aquello que los alumnos por su cuenta no habrían podido advertir.

Debe tenerse presente que estas guías no resultan útiles si el profesor las propone pero luego se desentiende de ellas. Las guías sólo son empleadas por los alumnos si éstos observan que el docente les dedica algún tiempo de las clases. Es decir, si se utilizan para discutir sobre lo leído. Pero atención: discutir sobre lo leído no es responder un cuestionario para darlo por cumplido. Es estar atento a la propia comprensión en virtud de lo que otros han interpretado del mismo texto, es confrontar las respuestas con ánimo de vol-

ver al material bibliográfico cuando no hay acuerdos, es poner en relación lo que el texto dice con lo que el profesor sabe de otros textos.

Aunque he escuchado muchas veces por parte de algunos docentes que *no* dan guías “para evitar fomentar la dependencia de los estudiantes”, “porque ya son adultos/universitarios”, estoy en desacuerdo con estas razones. En cambio, tal como desarrollo en el capítulo 4, concuerdo con Chanock (2001), una docente-investigadora australiana, quien señala que convertirse en universitario no se realiza en forma espontánea ni natural sino aprendiendo de los que ya son miembros de la cultura universitaria: “Individualizarse es al mismo tiempo socializarse. [...] Lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un [nuevo] rol académico convencional”.

Y para que el aprendizaje no sea sólo un juego de adivinanzas (con el costo que un proceso de ensayo y error suele tener para muchos estudiantes, que abandonan porque se sienten personalmente fracasados), los alumnos precisan orientación y apoyo. Precisan herramientas (como las guías) por parte de quien sabe leer sin guía externa porque tiene internalizada una determinada cultura lectora. En mi experiencia, apuntalar desde afuera el proceso lector de los estudiantes —de forma sostenida en el tiempo— es el modo que tenemos: los docentes de andamiar su práctica lectora y de brindarles un modelo sobre cómo leer. Cuando cada quien pueda empezar a autorregular su lectura, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos.

A pesar de la utilidad de las guías, sin embargo, este único dispositivo resulta insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las lecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal de la bibliografía. Entonces, ¿cómo fomentar que los alumnos lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen?

Sabemos que cada relectura es diferente de las anteriores dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas de un mismo escrito permiten al alumno recortar otros significados del texto, según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente. Por ello, he incorporado una propuesta que favorece la recursividad en la lectura: elaborar resúmenes sobre lo leído para ser usados en el examen final. La desarrollo en el apartado siguiente.

Resumir para uno mismo

La actividad que voy a analizar es una adaptación de la llevada a cabo por L. R. Summers (1999), profesora de la Universidad Edith Cowan, de la ciudad australiana de Perth, quien —a su vez— refiere que la tomó prestada de un colega inglés. En hojas partidas por la mitad, para cada clase y en forma optativa, los estudiantes elaboran un resumen de los textos que serán discutidos. Si así lo deciden, pueden entregarme estos resúmenes, precedidos de su nombre y apellido en la parte superior y de la referencia bibliográfica completa del texto fuente, y yo los conservo hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de los resúmenes es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta oral a las preguntas que se le formulan para acreditar su conocimiento de la materia. Ellos suelen conservar una fotocopia y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar algún resumen, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo (de una extensión similar al previo), debiendo justificar las razones del cambio.

En la clase correspondiente a la primera entrega, propicio una reflexión sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de ellos todo lo que inicialmente consideran necesario. Para entender esta dificultad, trabajamos en clase el concepto de resumen vinculado al de lectura como proceso interactivo, proceso en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído. La pregunta que formulo para centrar la reflexión es “¿cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985) porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector: su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y su saber sobre el tema (que vuelve observables ciertas informaciones y resulta ciego para otras).

Explicito entonces que la limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, por el conocimiento previo

y por las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, frases y preguntas anunciativas, letras destacadas —Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Rampsott Heitzmann, 1996—). Observamos que, en realidad, resumir pone en evidencia lo que cualquier lectura académica exige: adentrarse en un texto con un propósito propio y salir de él con un texto más breve, que contenga las respuestas a las preguntas que uno le ha realizado. Es lo que plantea el director del Programa de Escritura en las Especializaciones, de la Universidad de Cornell (programa que describo en Carlino, 2004b):

En la mayor parte del trabajo académico, no es posible dejarse absorber, consumir, por el gran volumen de lectura que es preciso realizar. Ni es posible permitirse que las propias razones para leer queden subordinadas a las razones del autor para escribir. (Hjortshøj, 2001b: 129.)

Desde esta perspectiva, analizamos en clase que la primera actividad de resumir se ve dificultada por la falta de conocimientos que los alumnos-lectores tienen sobre el tema de los textos y también porque su propósito de lectura (retener lo que podría ser útil para consultar en el examen final) no resulta suficientemente claro, puesto que —en ese momento del curso— no conocen el tipo de preguntas que se formularán en la evaluación final. Casi toda la información del texto les parece importante porque no disponen aún del imprescindible tamiz cognitivo.

Para ayudar a jerarquizar lo leído, señalo la necesidad de leer estos textos teniendo en cuenta los contenidos curriculares que figuran en la unidad correspondiente del programa (les indico cómo hacerlo realizándolo delante de ellos) y aporto algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final. Los estudiantes se sorprenden cuando muestro cómo vincular los textos con los contenidos del programa y se alivian al saber que no se formularán preguntas “de detalle”. Yo también me asombro de que esto les resulte novedoso y me alegro de que mi acción docente aporte allí donde los alumnos no saben aún autorregularse.

Dos o tres clases después de la relatada, reabro la discusión acerca de cómo marcha la tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, el resumen entregado es el resumen de otro elaborado previamente, es decir, que para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han mul-

uplicado la tarea. Cuentan que para hacerlo han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando les pregunto por qué realizan los resúmenes si no son obligatorios, nadie duda de querer tenerlos en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema de trabajo, aunque optativo, lo ha llevado a adoptar la asignatura como "materia de cabecera".

Sorprendentemente, el día del examen final, los alumnos casi no consultan sus resúmenes. Ante mi pregunta, explican que sus propias síntesis ya no les sirven, que al volver a estudiar los textos los piensan de otra manera, que no han tenido tiempo de rehacer los resúmenes, pero que de todos modos parecen no necesitarlos. Así, lo que les ha sido de utilidad no es el producto dejado en el papel sino la tarea de leer y resumir para sí mismos *mientras* cursaban la materia. Les ha servido también reflexionar en clase sobre la lectura como proceso interactivo, lo mismo que apreciar cómo el programa de una asignatura y la orientación del docente pueden ayudar a saber qué es lo importante de la bibliografía según la perspectiva de cada cátedra.³ En el cuadro 3 preciso qué es un resumen y en qué consiste resumir.

Según queda expresado en el relato previo, la actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto (condición de comprender) y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase (véase el punto 2 del apartado "Ideas centrales que atraviesan los capítulos anteriores" del capítulo 4) para una justificación de las tareas que promueven volver recurrentemente sobre lo ya hecho). Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente sino la expectativa de emplear los resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema suele entusiasmarse con lo que comprende,

³ Resulta claro que por utilizar estos resúmenes en el examen final oral los alumnos *no* estudian menos para prepararlo, ni los docentes incrementan su carga de trabajo ya que no han de leerlos, puesto que son de uso privado... Entonces, ¿por qué no extender su empleo, si lo que éste promueve es la lectura de los textos para el momento en el que han de ser discutidos en clase, el trabajo de análisis sobre ellos para identificar la información más importante según el programa de la cátedra, y el sentimiento de los alumnos de estar acompañados en el momento del examen?

es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber. Pero no siempre ocurre así. En consecuencia, las dos actividades expuestas en este capítulo y la tarea "Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía", analizada en el anterior, sirven para ayudar a desarrollar la lectura por encargo, en contraposición a la lectura voluntaria. En el capítulo siguiente, relato otra actividad ("Leer y escribir para presentar una ponencia oral") que apunta a promover, de entrada, el compromiso y entusiasmo por leer y comprender. En lo que resta de este capítulo, desarrollo algunas cuestiones que aparecen esbozadas en las páginas anteriores.

Cuadro 3. El resumen y la actividad de resumir

¿Qué es un resumen y cómo se produce?

Un resumen es un texto derivado de otro, producido por reducción (salvo en el caso del resumen de una ponencia para congreso, que se escribe antes que ésta y funciona como texto base, que luego debe expandirse). Según los psicolingüistas que lo han estudiado, el resumen es más breve que su texto de origen, le es fiel informacionalmente, tiende a ser autónomo (debe poder ser comprendido sin su ayuda) y responde a su estructura de ideas principales (Albano, Giammatteo y Zamudio, 2001; Kaufman y Perelman, 2000).

Para producirlo, no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (van Dijk, 1992). Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la *jerarquía* o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya sabe.

Existen dos problemas que no quedan reflejados en esta caracterización general. Por una parte, la noción de "ideas principales" es problemática, si se

continúa

la considera en términos absolutos: los contenidos más importantes de un texto no son siempre inmanentes a éste sino que suelen depender de la interacción entre texto y lector (según lo que sabe y lo que busca al leer). En realidad, *existen dos puntos de vista acerca de lo importante de un texto (el del autor, según su intención al escribir; y el del lector, según su propósito de lectura)* y, en general, conviene que los universitarios lleguen a recortar y a saber distinguir ambos. Por otra parte, la información que se conserva es diferente en los resúmenes que se elaboran para un destinatario externo respecto de los resúmenes producidos para uno mismo, dado que en estos últimos el productor del resumen puede contar con que él sabrá reponer los implícitos de su texto, pero no ocurre lo mismo en los primeros.

Según explico en este capítulo, en la situación didáctica planteada en mis clases, los resúmenes debían servir a sus productores en el examen final (y no eran leídos por la docente). Por tanto, lo "importante" era lo que ellos pensaban que iban a necesitar en el examen. Cuando en clase se ofrecieron modelos de preguntas de examen y cuando se explicitó el punto de vista de la cátedra sobre lo que interesaba de los textos, los estudiantes pudieron representarse mejor qué tipo de información era la que se priorizaría al momento de ser evaluados y, por tanto, cuál debía ser retenida en sus resúmenes.

Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva

En esta última parte del capítulo, incluyo el texto completo de una ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.⁴ He elegido mantener el estilo coloquial en el que la escribí originalmente porque así es como ha llegado a muchos de mis colegas, quienes se han sentido identificados y/o convocados por este trabajo, lo cual es alentador porque significa que somos varios los que estamos dispuestos a hacer algo para ayudar a leer en el nivel superior. Aquí va.

Con la intención de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios, analizaré en qué con-

⁴ En Buenos Aires, en mayo de 2003.

siste la lectura de bibliografía tal como se la requiere en los estudios superiores. Y voy a sostener que es preciso reconceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad. La tesis central de mi trabajo es que no se trata solamente de que ellos lleguen mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta. Propongo que los profesores hagan conscientes para sí mismos las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran los estudiantes, y que expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos. Para ello, precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional.

No hay una forma natural de leer sino tantas como culturas lectoras

Para analizar cómo suele entenderse la lectura, me apoyaré en un comentario, realizado en un transporte colectivo, por quien parecía ser una profesora del nivel secundario, acerca de sus alumnos: "Si [los alumnos] tienen lectura comprensiva, no deberían tener problemas con el texto".

Esta idea es una creencia muy difundida también en la universidad. No obstante, voy a cuestionarla. Cuestionaré el supuesto de que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos. Debatiré a favor de la noción de que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras (Cavallo y Chartier, 1998; Ferreiro *et al.*, 1999; Olson, 1998). Y voy a empezar por el final, por las conclusiones de mi reflexión:

1. Es necesario volver a interpretar los "problemas" de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos

—entre otras cosas— deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos.

2. Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen, pero no se enseñan. Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer.
3. En consecuencia, intentaré fundamentar que, para evitar el abandono de buena parte de los ingresantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad:
 - enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
 - *hacer lugar* en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.
4. Pero también voy a insistir en que, para que los profesores logremos sostener esta propuesta, es imprescindible que nuestras instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Como en una novela policial, pareciera que aquí también ya puede saberse quién es el asesino. Bueno, no he querido decir realmente que las instituciones educativas maten a los lectores, pero sí, quizá, que no ayudan suficientemente para que se desarrollen. En fin, lo que intento expresar es que, sabiendo ya el final de mi ensayo —como cuando se conoce al criminal al comienzo de algunos cuentos—, a los lectores les cabe la tarea de determinar si logro justificar con buenas razones mi posición. Espero que no se pierdan ninguna pista.

Voy a referirme a las ciencias sociales y a las humanidades, y a la universidad, que son los ámbitos que conozco (aunque seguramente algunos de ustedes puedan repensar lo que planteo para otras disciplinas y para los estudios terciarios no universitarios). Mi análisis se basa en las investigaciones de las corrientes llamadas “Escribir a través del currículum”⁵ —en los Estados

Unidos—, “Estudios sobre culturas escritas”⁶ —en el Reino Unido— y “Alfabetizaciones académicas”⁷ —en Australia—. También tengo en cuenta mis propias investigaciones⁸ y mi experiencia como docente del nivel universitario.

¿Qué leen los alumnos en la universidad?

La mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos. Entiendo por *textos académicos* aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Ejemplo de los primeros (los empleados para *transmitir* el saber) son los materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros.⁹ Una característica de estos textos académicos es que tienen por fuente trabajos científicos y otra de sus propiedades es la asimetría que suele existir en los conocimientos que tiene el autor respecto de los lectores. En cambio, se denominan *textos científicos* a los elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes y proyectos de investigación, solicitud de subsidios de investigación, etcétera).¹⁰

Generalmente, en nuestro medio, los alumnos no acceden a los libros originales sino que los textos académicos les llegan fotocopiados. Aparte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificulta la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación original, y, a veces, ¡sin siquiera el título y/o el nombre del autor!

⁶ Creme y Lea (1998), Jones *et al.* (1999), Lea y Street (1998), entre otros.

⁷ Muestra de esta corriente son Chalmers y Fuller (1996), Chanock (2001; 2002; 2003b), Hogan (1996 y 1999), Skillen *et al.* (1998), Vardi (2000).

⁸ Carlino y Estienne (2004) y Estienne y Carlino (2004).

⁹ Entre los textos académicos producidos por los estudiantes (para registrar, elaborar y dar cuenta del saber aprendido), están los apuntes personales, exámenes, monografías, etcétera.

¹⁰ Aunque no suele ser habitual en las universidades argentinas, es conveniente —a mi juicio— incluir en las asignaturas de grado también, textos científicos (artículos e informes de investigación, tesis, etc.) y prever situaciones didácticas para trabajarlos con los alumnos reflexionando sobre lo que tienen de común y de diferente respecto de los habituales textos académicos, que se derivan de los científicos.

⁵ Por ejemplo, Bogel y Hjortshoj (1984), Hilgers *et al.* (1999) y Russell (1990).

Como ustedes ya se imaginarán, es obvio que este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios (y, en ocasiones, con la despreocupación de algunos profesores), impide al lector ubicarse dentro de lo que lee.¹¹ Más allá de este recorte, los mismos textos que entre profesionales formados o entre investigadores no suelen plantear problemas de lectura comienzan a ser problemáticos en la formación universitaria. ¿Por qué? Porque los textos que se leen en la universidad son derivados de textos científicos. Y los textos científicos están dirigidos a colegas. Autores y lectores comparten, por su formación, gran parte del conocimiento que en estos textos se da por sabido (Sinclair, 1993). Comparten el conocimiento de otros autores que estos textos mencionan al pasar, comparten el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas que aparecen sólo esbozadas. Comparten modos de pensamiento, es decir, formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber:

[La comunidad científica] comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (Fernández *et al.*, 2004: 99-100.)

En cambio, la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión.

Obstáculos para comprender la bibliografía

Según lo anterior, las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos

¹¹ El problema de las fotocopias tiene una arista adicional: la duplicación ilegal de los originales priva a los autores y editores de percibir sus derechos y reduce la potencial producción intelectual. En contraposición, he conocido universidades canadienses que acuerdan con autores y editores la duplicación y encuadernación de un número determinado de artículos de diversas fuentes, por los que pagan un derecho proporcional, y así editan legalmente *dossiers* de fotocopias ajustados a los programas de las materias, lo cual permite que se remunere no sólo el costo material del papel y la labor mecánica de reproducción sino también el trabajo intelectual.

que derivan de otros que no están dirigidos a ellos sino a los investigadores. Incluso los textos académicos (que –según la definición adoptada– sí están dirigidos a ellos) no desarrollan todo lo que contienen ya que es inevitable que tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones secundarias. He señalado que estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no tienen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros, mencionados al pasar. En ambos casos, lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que no explica. Y estos textos no explican esas otras ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por sabido.

Pero las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía (Vardi, 2000). Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien requerimientos que se dan por sabidos. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que todavía no tienen internalizado. Es decir, los profesores de las ciencias sociales y las humanidades solemos dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:

- identificando la postura del autor del texto,
- ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- reconstruyendo el vínculo (polémico o no) entre unas posiciones y otras,
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- infiriendo las implicancias que lo leído puede tener sobre otros contextos, es decir, extrayendo conclusiones que sean pertinentes más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional a la que se encaminan los estudiantes, etcétera.

Muchas veces, incluso, los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cog-

nitivas y es por ello que pedimos a los alumnos analizar lo que leen sin darles precisiones sobre cómo hacerlo. Es decir, los docentes suponemos que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes tienen ciertos marcos cognoscitivos específicos (Wilson, 1986), que los alumnos aún no han elaborado. En este sentido, aquello que los docentes solemos exigir de lo leído no está en el texto mismo sino que puede ser desprendido de éste en la medida en que el lector posea ciertos conocimientos (de los que los universitarios suelen carecer) y en la medida en que el lector sepa desplegar una particular actividad cognitiva sobre el texto. Los profesores no somos conscientes de que hallar en los textos científicos y académicos las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos, las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma, etc., *no es precisamente encontrarlas ya dadas sino buscarlas*. Y esta búsqueda exige, por parte de quien lee, operar sobre el texto con determinadas categorías de análisis, categorías que provienen de, y caracterizan a, una determinada comunidad lectora.¹²

Según lo desarrollado más arriba, algunas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer. Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes. Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural.

Sin embargo, la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta. Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y pre-

sentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar por qué lo dicen y cómo lo justifican.

Bienvenida a las culturas académicas

Hasta aquí, me he referido a los obstáculos que enfrentan los alumnos universitarios para leer los textos de nuestras disciplinas. Aún me resta tratar la bienvenida. Pero, ¿por qué uso la palabra *bienvenida*? Porque quiero subrayar que mi propuesta entraña una actitud de acoger al forastero y se diferencia de otras posturas, que proponen técnicas o meras estrategias docentes. ¿Qué implica entonces dar la bienvenida por parte de los profesores?

Implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Implica llevar a cabo experiencias como las que conocí de algunos docentes de universidades argentinas.¹³ Implica combatir el sentimiento de exclusión. Pero ¿qué realizan, en concreto, los docentes inclusivos? Estos docentes, en primer lugar, no responsabilizan a los alumnos por los problemas para entender lo que leen sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de los textos es la "respuesta" a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formula dependientes de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudio busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar. Los docentes inclusivos también desenvuelven las ideas que en los textos están condensadas. Y exponen haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

¹² El trabajo con guías de lectura, tal como es desarrollado en la primera parte del capítulo, orienta la actividad del lector sobre el texto, señalándole la dirección hacia donde debe buscar lo que el texto ofrece como relevante para la asignatura.

¹³ Benvegnú *et al.* (2004), Fernández *et al.* (2004), Rinaudo y Vélez (2000), Solá Villazón y de Pauw (2004).

El profesor inclusivo, en tercer lugar, ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva; admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar la brecha cultural y dar pistas para afrontarla. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren incorporarse.

En síntesis, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.

Entonces, ¿qué cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que somos miembros los profesores y a las que ellos aspiran a ingresar? Podemos:

1. Reponer el contexto ausente por el uso habitual de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudio de quienes se están iniciando en una disciplina.
 - Llevar a clase el libro entero (Muñoz, 2001), hacerlo circular, encuadrar los artículos en el índice de la obra y proveer su referencia bibliográfica completa señalando el año de edición original.¹⁴
 - Presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas y anticipando por qué sus textos han sido incluidos en tal unidad del programa de la materia.

¹⁴ Los docentes sabemos que Freud y Vigotsky, por ejemplo, escribieron a principio del siglo pasado; pero, ¿lo saben los recién llegados a la disciplina?

2. No dar por natural la interpretación de los textos sino
 - Orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído (véase la actividad didáctica “Leer con ayuda de guías”, analizada en este capítulo).
 - Mostrar en clase cómo puede usarse el programa de la asignatura para encaminar la lectura de la bibliografía y ayudar a regular el estudio y la preparación de los exámenes, es decir, señalar las relaciones que hay entre los contenidos curriculares que figuran en cada unidad del programa y los contenidos temáticos de los textos.
 - Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos. Por ejemplo, preguntar –para remarcar la importancia de comprenderlo– “¿Saben, ustedes, quiénes son, qué hacen y qué sostienen estos autores que se mencionan en el texto?”; “¿Por qué les parece que están citados todos estos autores?”; “¿Para qué el autor del texto cita a este otro autor: para apoyarse en él o para discutirlo?” (Fernández *et al.*, 2002).
3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. Escribir sobre lo leído exige al que lo hace “procesar” los textos de un modo más activo, requiere poner en relación conceptos y permite descubrir lagunas o contradicciones en la propia comprensión (véase, en el presente capítulo, la actividad didáctica “Resumir para uno mismo”). También, escribir posibilita que los problemas con la lectura se vuelvan observables para alumnos y docentes: es en lo escrito donde los estudiantes muestran sus incomprendimientos, a partir de las cuales los profesores podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales (véase la actividad “Respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía”, analizada en el capítulo 1).
4. Permitir, en algún momento, *elegir* qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema por exponer (véase la actividad didáctica “Leer y escribir para presentar una ponencia oral”, que se analiza en el capítulo 3).

Como queda plasmado a lo largo del libro, estas propuestas las he probado con mis alumnos universitarios, de quienes exijo un compromiso similar al que pongo de mi parte.

Instituciones excluyentes o inclusivas

A lo largo de este capítulo, y específicamente en esta ponencia, he sostenido que la responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. He planteado la necesidad de una doble integración: integrar en nuestras materias de cualquier área la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así integrar a los alumnos a nuestras culturas escritas.

Sé que esta propuesta no resulta novedosa para algunos profesores, pero no me cansaré de expresarla hasta que sea escuchada por las instituciones. En la Argentina, el problema con los docentes que han puesto en práctica algunas propuestas similares es que están generalmente solos. Se esfuerzan en ayudar a entender a sus alumnos lo que leen, a partir de un compromiso personal, pero no suelen contar con instituciones que los orienten, estimulen, ofrezcan recursos ni contemplen tiempos. En otros países, por ejemplo, Australia y los Estados Unidos, esas instituciones sí existen, y aprender de ellas me ha resultado fascinante (Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2004b y 2005).¹⁵

En nuestro país, los profesores inclusivos dan solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar.

Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como "xenófobos", poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones, las que a su vez se desentienden de cómo enseñan sus docentes, aquellas que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.

¹⁵ En el momento de salir a imprenta este libro, algunas universidades argentinas han comenzado a ocuparse incipientemente de estas cuestiones, en general, a partir de su preocupación por la baja tasa de retención del alumnado en los primeros años, y han empezado a promover acciones de alfabetización académica con fondos institucionales destinados al desarrollo profesional docente y, en algunos casos, a ampliar las horas de consulta destinadas a los estudiantes.

Apéndice

Diferentes clases de guías de lectura y estudio

Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias

Teorías del aprendizaje

Prof. Dra. Paula C. Carlino

Bibliografía para analizar (en el orden sugerido de las lecturas):

- POZO, I. (1993), "Introducción", en: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- DEIVAL, J. (1994), "Las teorías conductistas", en: *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 57-60.
- SEBASTIÁN, M. V. (1994), "El enfoque conductista", en: *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*, Madrid, Visor.
- GAGNÉ, R. (1993), "Algunos fenómenos del aprendizaje" y "Aprendizaje por asociación", en: *Las condiciones del aprendizaje*, México, McGraw Hill-Interamericana, pp. 5-10 y 22-32. Edición original en inglés de 1984.

Guía de lectura

1. Ubica en una línea de tiempo a los autores principales que se mencionan en la bibliografía. ¿Qué ocurría en el mundo en las épocas a las que se hace referencia?
2. ¿Quiénes son los primeros filósofos occidentales que se ocupan de pensar el conocimiento humano? ¿Cuáles son sus posturas?
3. Según Lakatos (citado por I. Pozo), ¿cuáles son las características de los programas de investigación? ¿En qué condiciones puede afirmarse que una teoría resulta mejor que otra?
4. ¿Contra qué corriente de la psicología de su época se enfrenta el conductismo? ¿Por qué?
5. ¿En qué corriente epistemológica se enmarca el conductismo? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son los principios metodológicos del conductismo?
7. ¿En qué consiste el modelo de aprendizaje por condicionamiento clásico? Comenta sus principios explicativos.

continúa

8. ¿En qué consiste el condicionamiento operante o instrumental? ¿A qué se denomina "refuerzo"?
9. ¿Cuáles son las leyes del aprendizaje sostenidas por cada uno de estos modelos? ¿Qué implicancias tienen para una enseñanza que adopte este enfoque?
10. Señala las diferencias y las semejanzas entre el condicionamiento clásico y el operante.
11. Intenta encontrar alguna característica de tu práctica docente que se relacione con alguno de los temas que se tratan en la bibliografía. Analízala a la luz de lo leído.

⌚ Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias ⌚

Teorías del aprendizaje

Prof. Dra. Paula C. Carlino

Bibliografía para analizar

SEBASTIÁN, M. V. (1994), "Bartlett: un pionero en el estudio de la memoria" (fragmento del capítulo 12: "El enfoque cognitivo"), en: *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*, Madrid, Visor.

Guía de lectura

1. ¿Qué estudió Bartlett?
2. ¿Qué metodología utiliza?
3. ¿Por qué es considerado pionero?
4. ¿Qué resultados encuentra?
5. ¿Cómo los explica?
6. ¿Qué influencias ha tenido su enfoque en estudios posteriores?
7. ¿Te sirve este texto para tu práctica docente? ¿Por qué?

⌚ Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias ⌚

Teorías del aprendizaje

Prof. Dra. Paula C. Carlino

Bibliografía para analizar

POZO, I. (1996), "El sistema del aprendizaje", en: *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza.

Guía de lectura

A continuación se han esquematizado los contenidos de la primera parte del capítulo:

a) Indica, al lado de cada línea, la/s página/s del texto correspondiente/s, y continúa con el esquema para representar el resto del capítulo. b) Piensa para qué te puede servir hacer este trabajo sobre el texto. c) Finalmente, reflexiona acerca de las implicancias de este texto para tu práctica profesional.

♣ EJES DE ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

- * Resultados o contenidos
- * Procesos o mecanismos de adquisición
- * Condiciones (favorecedoras u obstaculizadoras) del aprendizaje

♣ CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

* Conductuales

- ⇨ información sobre relaciones entre acontecimientos (sucesos y conductas)
- ⇨ respuestas para controlar el ambiente
- ⇨ "teorías implícitas"

* Sociales

- ⇨ pautas de interacción
- ⇨ actitudes
- ⇨ representaciones sociales

* Verbales

- ⇨ incorporación de información sobre hechos
- ⇨ comprensión de conceptos
- ⇨ reestructuración de conocimientos previos

* Procedimentales

- ⇨ técnicas (encadenamiento de acciones rutinarias)
- ⇨ estrategias para regular la aplicación de procedimientos
- ⇨ estrategias para regular nuestros procesos de aprendizaje

* Relaciones entre los distintos resultados

⌚ Univ. Nac. de Gral. San Martín - Lic. en Enseñanza de las Ciencias ⌚

