



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Representaciones e intervenciones de docentes de segundo a quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con relación a la comprensión de textos propios del ámbito disciplinar en el que se los pretende insertar.

TRABAJO FINAL PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOPEDAGOGÍA

Alumna:

Martínez Paula Vanesa

Fecha:

Febrero 2023

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo general describir las representaciones que docentes universitarios de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen acerca de la comprensión lectora de los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocer cuáles son las acciones que favorecen la lectura y las intervenciones de los docentes para acompañar a sus estudiantes en el abordaje del material bibliográfico propio de la disciplina. Para su desarrollo se entrevistó a docentes de segundo a quinto año de una universidad privada, de la carrera mencionada. A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis cualitativo articulándolos con el marco teórico.

Las conclusiones fueron las siguientes: los docentes consideran que los estudiantes no recurren a las fuentes bibliográficas para su formación profesional, cuando lo hacen leen de manera superficial lo que se atribuye a la falta de tiempo y ansiedad por cumplir con la tarea. Por otra parte, estos factores condicionan la forma en que los docentes llevan adelante sus prácticas, dedicando gran parte de sus clases a la lectura de la bibliografía. Al mismo tiempo, se recomienda leer varias veces un mismo texto logrando estructurarlo, jerarquizarlo, significarlo y articularlo. Por último, el concepto de alfabetización académica se hace presente en el discurso de los entrevistados valorando su importancia, pero ponen en duda que se incorpore en todas las cátedras.

Palabras claves: representaciones – intervenciones – comprensión lectora – alfabetización académica.

Contenido

Introducción	4
Estado del arte	8
Marco teórico	16
1.Representaciones	16
1.1 Concepto y alcances	16
1.2 Origen de las representaciones	18
1.3 Las representaciones de los docentes universitarios	19
2. Intervenciones	22
2.1 Definición	22
2.2 Intervenciones en el Nivel Universitario	25
3. Alfabetización académica	28
3.1 Definición	28
3.2 Competencia lectora	29
4. Alcances de la Psicopedagogía y rol del psicopedagogo	32
4.1 Comienzos	32
4.2 Descripción de la carrera	33
Encuadre metodológico	35
Análisis	36
Representaciones de los docentes acerca de la lectura en la universidad	36
Acciones que favorecen la lectura	41
Intervenciones de los profesores para propiciar la lectura y la comprensión	42
Conclusiones	45
Bibliografía	47
Anexo	50
Modelo del instrumento de recolección de datos: Entrevista	50
Matriz de análisis de datos	51

Introducción

Los desafíos que atraviesa cualquier estudiante universitario permiten hacer la siguiente pregunta: ¿comprender un texto en la Universidad requiere de las mismas estrategias y habilidades que comprender un texto en cualquier otro ámbito? Desde un análisis posicionado en la alfabetización académica la respuesta es no. Valeria Abusamra (2021) explica que la comprensión de textos implica múltiples procesos y factores y, cuando comprendemos, lo que hacemos es construir un modelo mental a partir de la interacción que se da entre la información explícita que aparece en eso que estamos leyendo y nuestros conocimientos previos.

Cuando se aborda el tema de las competencias lectoras se debe considerar que existen diferentes niveles de procesos cognitivos que tienen lugar durante la lectura de un texto en nuestras mentes. Gatti (2018) distingue un primer nivel donde el lector debe reconocer los patrones gráficos que conforman las palabras para poder reconocerlas y asignarles significado accediendo al diccionario interno. Un segundo nivel donde se analizan las relaciones gramaticales que existen entre las palabras que forman parte de las oraciones del texto. Y un tercer nivel donde se procesa semánticamente todo el texto, lo que permite inferir relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y también elaborar el significado global del escrito. En este último nivel se integra la información que brinda el texto con los conocimientos del lector. Esto nos permite comprender que las representaciones de quien lee se van formando a medida que realiza la lectura y están determinadas por factores que aportan él mismo y el texto. Al mismo tiempo, se hace evidente la dificultad que puede generar la lectura en el ámbito académico, teniendo que aportar significado a temáticas de las que puede conocerse poco o que ni siquiera fueron escritas para ser leídas por estudiantes.

La alfabetización académica se está desarrollando desde hace aproximadamente tres décadas en nuestro país y se trata de un concepto que cuestiona la idea de que comprender un texto es una habilidad que se desarrolla por completo antes de ingresar al Nivel Superior. Por el contrario, plantea que cada vez que emprendemos la lectura y comprensión de distintos tipos de textos (y en distintos contextos) debemos seguir aprendiendo a leer. Específicamente está definida como “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” (Carlino, 2003, p. 410). Al mismo tiempo, la alfabetización académica permite formar graduados que puedan seguir aprendiendo y comunicándose dentro de sus disciplinas. Desde esta perspectiva se podría considerar que los docentes del Nivel Superior no deberían dar por hecho que todos sus estudiantes comprenderán con facilidad los textos propios de la disciplina que se incluyen en los programas de las asignaturas. ¿Sucede esto efectivamente o los docentes tienen otras representaciones acerca de sus estudiantes?

Las investigaciones que hace varios años se están llevando a cabo en materia de lectura y escritura en la universidad sirven para constatar lo que muchos profesores del nivel afirman acerca de sus estudiantes, que no saben leer ni escribir adecuadamente. Carlino (2002) sostiene que se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria. Al mismo tiempo, Gatti (2018) afirma que “la preocupación acerca de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos atraviesa a todos los niveles del sistema educativo y en diferentes latitudes” (p.2). Y agrega que “los alumnos no entienden lo que leen”; es una expresión frecuentemente escuchada en las universidades de nuestro país.

De todos modos, es usual que al ingresar a una universidad exista alguna actividad complementaria del estilo de tutorías para acompañar a los estudiantes (Gatti, 2018). Pero el hecho que los reclamos docentes acerca de este tema se sostengan en los años posteriores de las carreras, sería un indicador de la necesidad de acompañar la lectura de los estudiantes en cada asignatura, haciendo hincapié en el desarrollo de competencias específicas para leer distintos tipos de textos. La mirada de los que responsabilizan al nivel secundario por estas falencias no sólo desatiende las exigencias discursivas propias del Nivel Universitario, sino que además no considera la pluralidad de recorridos de los estudiantes. Es necesario contemplar trayectorias escolares y universitarias discontinuas. Flavia Terigi (2010) distingue entre trayectorias reales y trayectorias teóricas. Estas últimas son las que están establecidas por la ley y por los supuestos pedagógicos y didácticos. Pero los aprendizajes no siempre acontecen de manera monocrónica, sino que se interrumpen, se desvían u ocurren en momentos que no son los preestablecidos. El compromiso del profesorado con la alfabetización académica implica entender la necesidad de acompañar este proceso transversalmente a lo largo del trayecto de formación universitaria. Para ello se debe tener en cuenta lo recién mencionado, pero también que la lectura en este nivel presenta una especificidad

particular que requiere el desarrollo de competencias que no son necesariamente las mismas que en experiencias anteriores de aprendizaje.

Cuando se mencionan las preocupaciones docentes en relación con las dificultades para comprender lo que leen sus estudiantes, se observa que hay expectativas en lo que respecta al tema que no logran satisfacerse. Es decir, que los docentes poseen ciertas representaciones acerca de lo que deberían saber los sujetos al ingresar a la Universidad y también algunos años después. Si bien los factores que atraviesan cualquier aprendizaje son múltiples, estas ideas previas que posee el profesorado podrían ser un factor influyente. Cardona Puello (2014) señala que las representaciones negativas acerca de la lectoescritura académica conducen a prácticas monótonas que no contribuyen a la formación de buenos lectores. Pero ¿qué son las representaciones? Moscovici (1979) las define como un conjunto organizado de conocimientos que permite a los hombres hacer comprensible la realidad física y social, que se integran en una relación de intercambios, liberando los poderes de su imaginación. En otras palabras, se trata de conocimientos del sentido común que tiene como finalidad comunicar y sentirse parte de un contexto social, y se origina en el intercambio de comunicaciones de este contexto. Por otra parte, Jodelet (1984) las define como “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede” (p.472). Y agrega que pueden dotar de sentido a lo inesperado, ser útiles para clasificar las circunstancias y las personas con quienes nos relacionamos.

Retomando la cuestión de la alfabetización académica, podemos afirmar que es un campo de estudios y experiencias que recibe creciente atención. Así lo comprobaba Paula Carlino en 2013 mostrando la cantidad de resultados que se pueden obtener haciendo un relevamiento en el buscador Google y cómo ha ido aumentando este número con el paso de los años. Por otra parte, marca una diferencia acerca de qué era posible encontrar en el mismo buscador en el año 2000 y qué fue posible encontrar diez años después. Inicialmente los interesados en el tema no lograban localizar material acerca de qué podían hacer los docentes universitarios para acompañar a sus estudiantes en la comprensión de textos. La literatura argentina centraba su mirada sólo en los alumnos. Afortunadamente esto se ha ido modificando con el paso del tiempo.

El presente trabajo busca, por un lado, describir las representaciones que los docentes universitarios de una institución y una carrera en particular tienen acerca de las competencias lectoras que se requieren para abordar textos propios del nivel. Por

otro lado, se indagarán las intervenciones que ponen en marcha estos docentes para enfrentar las dificultades de sus estudiantes con relación a la comprensión lectora y cuáles son las acciones que favorecen la lectura. Para llevarlo a cabo se utilizará una muestra compuesta por docentes universitarios de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a quienes se les realizarán entrevistas.

Distintas investigaciones abordan el tema que es objeto del presente trabajo. Las que se vinculan directamente con las representaciones e intervenciones docentes con relación a la comprensión lectora en la universidad suelen ser revisiones bibliográficas y no investigaciones de campo propiamente dichas. Sin embargo, existen estudios que se abocan a temáticas íntimamente vinculadas como: alfabetización académica, comprensión lectora en el contexto universitario, la motivación por la lectura académica y las representaciones sociales en docentes universitarios.

En la búsqueda de antecedentes sobre el tema se seleccionaron, casi en su totalidad, investigaciones que se llevaron a cabo hace menos de diez años y solamente una data de dos décadas atrás. Esto hace que se trate de trabajos actuales al igual que el concepto de alfabetización académica. Por otra parte, se seleccionaron investigaciones desarrolladas en universidades de habla hispana, de las cuales sólo dos están escritas en otros idiomas.

El trabajo “Pedagogía universitaria y alfabetización académica. Las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL” (Gatti, Fiotto y Turco, 2018) se propone describir las competencias lectoras de los alumnos mencionados mediante una evaluación no sólo diagnóstica, sino también que funciona como instrumento para promover la autoevaluación de los estudiantes como lectores de textos académicos. Las estrategias metodológicas utilizadas fueron: una evaluación que implicaba la comprensión de un texto propio del campo, la devolución de esos resultados con la intención de conocer la valoración que los estudiantes hacían de la misma y una encuesta de autoevaluación de los alumnos. Si bien la muestra se acota solamente a alumnos ingresantes, permite observar el desafío que supone comprender textos sobre los cuales no se tienen conocimientos previos.

El proyecto se fundamenta en la importancia de acompañar a los estudiantes en la formación de competencias lectoras y escritoras para lograr un buen desempeño académico. La indagación tuvo como referentes teóricos los desarrollos de la Psicología Cognitiva, principalmente el modelo teórico que explica que el lector busca la interpretación de cada palabra y la integra a sus conocimientos previos sobre el tema.

La investigación arrojó como resultado que la mitad de los alumnos evaluados tenían dificultades para producir las inferencias que se requieren en la comprensión de un texto académico. Esto demuestra que el registro discursivo de un texto propio de una disciplina supone competencias lectoras que no se adquieren necesariamente en experiencias de aprendizaje anteriores. Del mismo modo, a través de la investigación, se evidencia la dificultad de los estudiantes para elaborar una síntesis que ponga de manifiesto la idea central del texto. Los datos conducen también a concluir la importancia de brindar intervenciones en el ámbito universitario con relación a la comprensión y producción de textos, tanto compensatorias como orientadas a todos.

Fuera del contexto de nuestro país se desarrolló la investigación que llevó a cabo Carlino, con relación a la alfabetización académica y propuestas que efectivamente están siendo realizadas hace ya unos cuantos años. En “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles” (Carlino, 2002) se presenta una síntesis de los resultados de un relevamiento que se realizó en 90 universidades australianas, canadienses y norteamericanas. Se trata de instituciones que implementaron diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes. En la misma investigación se proponen también cambios institucionales y curriculares que serían adecuados para la educación superior de nuestro país. Estos estudios arrojaron que en este ámbito de la educación australiana se ha vivenciado una transformación de gran magnitud. En la mayoría de sus universidades públicas se crearon Centros de Aprendizaje y Enseñanza, que indagan las necesidades educativas de estudiantes y profesores y, al mismo tiempo, desarrollan programas de orientación para que los docentes puedan mejorar la educación que imparten. Se trata de instituciones que consideran que cualquier asignatura, además de transmitir los contenidos disciplinares, debe contemplar acciones que promuevan el desarrollo de habilidades de comunicación, fomenten actitudes y estrategias que permitan a los estudiantes continuar estudiando por su cuenta toda la vida. Las investigaciones sobre universidades canadienses y norteamericanas hacen foco en la escritura universitaria entendiendo que escribir, leer y pensar se encuentran entrelazados, determinando la comprensión que los estudiantes puedan hacer de lo que estudian. En la misma línea se consideran inseparables la comprensión y producción de textos. Por ello se han creado en muchas universidades programas de escritura que atraviesan los currículos y exigen a sus egresados que hayan cumplimentado ciertas materias relacionadas con la

composición. Para finalizar, Carlino señala que las implementaciones de estas universidades no son propuestas remediales, sino que parten de la reconceptualización acerca de lo que se pone en juego cuando se escribe y se lee en la universidad. Esto implica admitir que no son estudiantes que llegan mal formados al nivel, sino que este nivel plantea desafíos diferentes y propios.

Por otra parte, pero también en la línea de la alfabetización en la Educación Superior, “Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década” (Calle Arango y Ávila Reyes, 2020) busca hacer un relevamiento acerca de la bibliografía disponible sobre el tema. Se analizan veinticuatro publicaciones chilenas que se realizaron entre 2008 y 2019. Mediante esta revisión se concluye que se produjo una consolidación del tema en la región y un alineamiento con los principios de la alfabetización académica propuestos por Carlino, quien es la autora más citada. Del mismo modo, los hallazgos arrojaron que se suelen abordar las investigaciones con relación a las carreras de grado, desviando la atención de las de posgrado. Finalmente, otros elementos que se evidenciaron fueron el interés preponderante acerca de los estudiantes ingresantes y los del último año de las carreras, la utilización de muestras de pequeño tamaño y diseños cualitativos con el uso de entrevistas y grupos focales como técnicas comunes para la recolección de datos.

Para profundizar en la descripción de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios se tomaron en cuenta dos estudios, uno de Europa y otro de América del Sur. El primero “Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario” (Delgadová y Gullerová, 2015) se trata de una pre-investigación que busca verificar el nivel de la capacidad para comprender y trabajar efectivamente con textos académicos e identificar las deficiencias en ese aspecto. Uno de los fundamentos teóricos sobre los que se basó la investigación fue comprender a las competencias académicas como un conjunto de destrezas, habilidades y aptitudes que permiten al estudiante desempeñar actividades dentro de los niveles esperados para realizar, sin mayores dificultades, una carrera. Al mismo tiempo, se entiende a la comprensión lectora como una competencia que incluye no solamente el significado explícito sino también implícito de lo que leemos. Se trata de una habilidad que permite trabajar con el contenido de lo leído para transmitirlo correctamente y, al mismo tiempo, crear ideas propias sobre la información obtenida; es decir crear un conocimiento innovador. Para identificar y evaluar el nivel de esta competencia se eligieron dos tareas

de trabajo con el texto: un resumen de 150 palabras y una presentación Power Point. El análisis de los datos tuvo en cuenta 5 habilidades de los estudiantes: identificar la información y las ideas principales del texto, adaptar y reducir el texto original manteniendo la coherencia, sintetizar sin abandonar la carga informativa, elección y uso correcto de recursos lingüísticos y la capacidad de cumplir con las instrucciones dadas. Los resultados obtenidos muestran que en ambas tareas aproximadamente la mitad de los evaluados obtuvo notas deficientes (D y E), evidenciando una preparación insuficiente para trabajar con textos académicos y una capacidad analítica escasa. Esto no sorprendió a las investigadoras, por el contrario, confirma sus hipótesis con relación al bajo rendimiento de los estudiantes universitarios en su capacidad para comprender textos. Considerando que la esencia de la sociedad actual concibe una economía basada en el conocimiento donde se valora la capacidad de los sujetos para crear valor añadido gracias a la utilización correcta de la experiencia y del conocimiento, la capacidad para identificar esta información, obtenerla, procesarla, utilizarla adecuadamente, evaluarla e innovarla es una habilidad existencial que no sería posible sin la competencia de la comprensión lectora en un nivel alto.

El segundo trabajo considerado, sobre comprensión lectora, busca reflexionar acerca de los bajos niveles de esta competencia en estudiantes universitarios, en sus primeros semestres. “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios” (Calderón Ibáñez y Quijano Peñuela, 2010) es una investigación realizada con una muestra de estudiantes de Derecho y Psicología mediante un test y entrevistas a docentes. Como resultado se encontró frustración por parte de los estudiantes ya que no evidencian el manejo gramatical necesario, logrando sólo un nivel de comprensión literal. Esto pondría al descubierto que no logran trascender al texto, ni leer entre líneas, siendo su léxico muy reducido. Al mismo tiempo no se observa por parte de los estudiantes adquisición, retención, integración, recuperación y transformación de la información. Otra habilidad que se tuvo en cuenta y, que no poseen los entrevistados, es la relacionada con la formulación de preguntas, con pensar en cómo se utilizará esa información o con cuál otra se relaciona. Por último, se concluyó que los libros, las bibliotecas y otras fuentes de información son objetos que existen en los contextos de los estudiantes, pero son ajenos a su realidad. Este trabajo propone profundizar la práctica lectora desde los primeros años de aprendizaje en la infancia, ya que se observa falta de hábito en la mayoría de los estudiantes universitarios. Por otra

parte, se consideró la perspectiva docente sobre aspectos como: los objetivos de las actividades de lectura, los tipos de lectura que hacen los estudiantes, las competencias de comprensión lectora que deberían tener, los tipos de textos que se deben ofrecer en las materias y las actitudes que asumen los estudiantes cuando se les propone una actividad de lectura. El análisis de estas entrevistas permitió dilucidar que se espera que estudiantes de Psicología puedan hacer una lectura textual de las diferentes teorías y enfoques. Esto les permitiría generar el hábito de leer la realidad que los rodea permitiendo creación y proposición. Por otra parte, se espera que los estudiantes de Derecho tengan la herramienta racional de comprensión usual del derecho, pero también estética y humanista del mismo, logrando ser un investigador con gran comprensión de lo básico de la naturaleza, con comprensión del hecho social y de la finalidad del derecho.

Teniendo en cuenta que uno de los ejes del presente trabajo, refiere a las intervenciones docentes, se considera una revisión bibliográfica de los elementos que inciden en la lectura para luego definir la labor docente y la capacitación que se requiere para ese proceso. En “El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios” (Vidal Moscoso y Manríquez López, 2016) se considera que la lectura posibilita un pensamiento crítico que está íntimamente relacionado con el juicio reflexivo y las inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas habilidades aumentan la posibilidad de alcanzar el resultado que se desea en cualquier actividad que uno realice. Al mismo tiempo entienden que la comprensión lectora implica tres niveles de concreción progresivos: el reconocimiento de la microestructura del texto, reconocimiento de la macroestructura del texto y elaboración de la supraestructura. También se sugieren algunos factores que intervienen en el déficit de la comprensión lectora: falta de tiempo, poco hábito de lectura, falta de motivación e inducción por parte de los profesores y poca conciencia sobre la importancia de la lectura para el desarrollo profesional.

A su vez, en dicho trabajo Vidal Moscoso y Manríquez López (2016) consideran que una buena docencia puede aprenderse, que los mejores son aquellos que conocen en profundidad su disciplina, se actualizan, poseen la capacidad de simplificar conceptos y teorías, preparan clases interesantes y dinámicas y se muestran empáticos y dispuestos a apoyar y guiar a sus estudiantes. Esta revisión incluyó 23 documentos que presentan coincidencias en sus propuestas y, en su gran mayoría, buscan definir las

características de la lectura y su derivada comprensión, así como la importancia de leer en la universidad, pero pocos diseñan y evalúan propuestas específicas de intervención. Finalmente se concluye y constata la importancia de la lectura en el nivel universitario, donde la misma adquiere características particulares. También se evidencian dificultades importantes entre los estudiantes en sus competencias lectoras, sobre todo teniendo en cuenta que generalmente se trata de textos que no fueron diseñados para ser leídos en la universidad. Por otro lado, se advierte la necesidad de capacitar a los docentes para guiar a los estudiantes en este proceso, lo cual muchas veces no es fácil de lograr, ya que algunos de ellos no están dispuestos a hacerlo. Se trata de los profesores que consideran la lectura desde un punto de vista centrado en la decodificación, suponiendo que la responsabilidad es del estudiante y asumiendo que poseen las herramientas para ello. Otra intervención observada en la investigación es la creación de cursos remediales que implican la modificación curricular. Una tercera opción es la denominada aproximación impuesta, que se centra en realizar modificaciones del material, lo cual implica una postura de atención a la diversidad, para dotar gradualmente a los alumnos de los instrumentos para la comprensión lectora.

Para finalizar y teniendo en cuenta lo mencionado en la última investigación, en relación con los factores que suelen intervenir en la comprensión lectora, se incluirán dos investigaciones. Una relacionada con hábitos lectores de los estudiantes universitarios y otra con la motivación por la lectura académica. La primera, “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal” (Yubero y Larragaña, 2015) toma como punto de partida que la competencia lectora en la universidad es imprescindible y necesariamente implica adquirir y reforzar un comportamiento lector voluntario que genere hábitos. La muestra del estudio consistió en 2.745 estudiantes y como instrumento de recolección de datos se implementó un cuestionario que incluía preguntas con relación a la lectura voluntaria, cantidad de libros leídos, tipo de lectura, motivación y gusto lector. En cuanto a los resultados obtenidos se distinguen dos aspectos que se contradicen: los estudiantes se perciben como lectores habituales pero la cantidad de libros que informan leer evidencia lo contrario. Estos alumnos dan una imagen falsa de lectores habituales principalmente por la valoración positiva que tiene la sociedad de la lectura y los lectores, lo que puede llevar a falsear respuestas del cuestionario. Los datos reales reafirman la necesidad de que las universidades ofrezcan recursos y servicios orientados a la promoción de la lectura para

fortalecer la competencia lectora de los estudiantes de este nivel, ya que un buen número de ellos no posee el hábito lector ni lee de forma voluntaria.

Por último, “Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica” (Valenzuela et al., 2012) se aboca a otro de los factores que atraviesa la competencia para comprender un texto. Los autores entienden que los aspectos motivacionales ligados a esta actividad son una clave fundamental en el éxito académico. Y considerando que en la educación superior las prácticas de lectura se complejizan exigiendo nuevas formas de leer, es válido decir que la construcción de significado durante la lectura es un acto motivado. El lector que pretende comprender un texto lo hace con un interés, determinado por adquirir nueva información, profundizar en un tema o simplemente por placer. En todos los casos, su comportamiento es guiado por una razón, lo que hace a este factor imprescindible para caracterizar el acto de leer. Para esta investigación se tomó como base el modelo de expectativa/valor de Eccles y Wigfield¹ y se creó un instrumento para medir de manera fiable y válida la motivación en estudiantes universitarios. Esta forma de indagar entiende que la misma sería la resultante de dos factores principales: la expectativa (sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea) y el valor percibido de la tarea (conjunto de juicios y disposiciones que hacen que una determinada tarea sea vista como valiosa y deseable). Participaron del estudio 270 estudiantes y el instrumento de recolección de datos constó de 27 ítems. En él se les pide manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados que tienen en cuenta los subcomponentes del modelo (importancia, interés, utilidad, costo y expectativa). Los resultados mostraron, en primer lugar, que los estudiantes evidencian una motivación por la lectura académica caracterizada por una alta puntuación de la utilidad percibida de la tarea. En segundo lugar, aparece el sentimiento de competencia para realizar de manera efectiva y el costo que está dispuesto a incurrir para dicha tarea. Este trabajo pretende también abrir puertas para elaborar intervenciones pedagógicas, de apoyo a los docentes e instituciones universitarias.

Considerando las investigaciones mencionadas se puede concluir que hay variada y abundante bibliografía sobre el tema, pero que principalmente se abocan a estudiantes ingresantes o de los primeros períodos de las carreras universitarias. Por lo

¹ Modelo que entiende que no se requiere sólo de la capacidad propia del alumno y el tiempo de estudio que invierta, sino que existen expectativas, valores o creencias que afectan el desempeño académico.

tanto, habría vacancia en cuanto a la investigación de las representaciones e intervenciones docentes con relación a la comprensión lectora en estudiantes avanzados.

Marco teórico

1.Representaciones

1.1 Concepto y alcances

Como punto de partida de este capítulo se considerarán distintas perspectivas con relación a lo que se entiende por representaciones. Un autor citado en la mayoría de las bibliografías consultadas es Serge Moscovici. En 1961 realiza una investigación sobre la representación social del psicoanálisis que consolida la teoría de lo que se convirtió en un campo novedoso de investigación dentro de la psicología social. En su libro “El psicoanálisis, su imagen y su público” (Moscovici, 1979) define a las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.17). Y agrega que tienen un rol constitutivo de la realidad, es decir, que no sólo se trata de representar opiniones, imágenes y actitudes sobre algún objeto, sino que es también un sistema de valores, ideas y prácticas que permiten establecer un orden y la comunicación. Un orden en tanto permite a los individuos orientarse en el mundo y dominarlo; y comunicación ya que los provee de un código para el intercambio social, para nombrar y clasificar sin dobles sentidos. Por lo tanto, no poseen un carácter estático y su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar.

Por otra parte, Denise Jodelet (2011) expone el vínculo que tienen las representaciones sociales con la educación. Considera que afectan las concepciones de roles, tanto de docentes como de estudiantes y dan testimonio de la evolución de la educación. Define a las representaciones sociales como una forma específica de saber, que denomina conocimiento ordinario. Este se encuentra incluido en la categoría del sentido común y tiene la particularidad de ser construido socialmente y, a la vez, compartido por diferentes grupos. Esta forma de conocimiento se apoya en la experiencia de las personas y funciona como guía de lectura de la realidad y de cómo comportarse en la vida cotidiana. Jodelet propone una definición muy similar a la de Moscovici y también coinciden al considerar que las representaciones sociales y la comunicación tienen un vínculo de dependencia. Ambos entienden que contribuyen a producir y sostener una visión común dentro de un grupo. A su vez, acuerdan al comprender que la conflictividad social puede afectar la construcción de las representaciones, lo que las hace variables.

En el mismo trabajo, Jodelet, enumera las funciones de las representaciones sociales, definidas por León (2002). Algunas de ellas son: volver habitual objetos personas y eventos, dándoles una forma definitiva dentro de una categoría; favorecer la comunicación entre las personas; promover un pensamiento colectivo, fundamental para la identidad social y justificar nuestras conductas y decisiones.

En la misma línea, Jean Claude Abric (1994) estudia la estructura de las representaciones sociales, tomando de base las definiciones de Moscovici. Destaca de su teoría, entre otras cosas, el abandono de la concepción clásica que distingue entre sujeto y objeto. Estos ya no son considerados distintos, por el contrario, el objeto está inscripto en un contexto cambiante, donde es concebido al menos parcialmente por la persona, en tanto se trata de una prolongación de sus actitudes y las normas que lo condicionan. Por lo tanto, el estímulo y la respuesta son inseparables, ya que se forman en conjunto, es decir que el estímulo, hasta cierto punto, está determinado por la respuesta. Y toma como ejemplo el hecho de que un sujeto (o un grupo) exprese una opinión (respuesta) respecto a un objeto. Esa opinión, en cierta forma, determina al objeto, es consistente con el sistema de evaluación del sujeto. Por lo tanto, un objeto no existe por sí mismo y una representación siempre lo es de algo para alguien. Por eso no se puede desconocer el carácter social de cualquier representación. Al mismo tiempo, suma a esta característica de las representaciones, el componente cognitivo en tanto supone un sujeto activo que le otorga una textura psicológica. La coexistencia de ambos elementos permite comprender por qué las representaciones integran lo racional y lo irracional, y por qué los razonamientos que generan pueden parecer ilógicos.

Con relación a la estructura de las representaciones, el mismo autor, desarrolla la hipótesis del núcleo central. Esta plantea que los elementos que las componen no sólo están jerarquizados, sino que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central compuesto por uno o varios elementos que le dan su significación a la misma. Este eje principal tiene una determinación mayormente social y está asociado directamente a valores y normas. Al mismo tiempo, define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituye una representación. Por otra parte, el sistema periférico es más del tipo individual, relacionado con características personales y contexto en el que los sujetos están inmersos. Esto permite comprender otra de las características de las representaciones: que sean flexibles y rígidas al mismo tiempo. El aspecto rígido está determinado por este núcleo central que se arraiga en un sistema de valores compartidos. Lo flexible, en cambio, proviene de las experiencias

individuales y de la situación específica en la que se presenta, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los sujetos están inmersos.

Por todo lo expuesto, se toma como referencia para futuros análisis e interpretaciones una definición de representación social integrada por los distintos aportes de los autores mencionados. La misma es entendida como una visión del mundo que es funcional para el sujeto, que le permite dar sentido a sus conductas y entender el mundo que lo rodea a través de su sistema de creencias. Se trata de una forma de conocer elaborada socialmente que permite la construcción de una realidad común, por lo que no es simplemente un reflejo de la realidad, sino que la organiza y le da sentido.

1.2 Origen de las representaciones

Moscovici (1979) determina que las representaciones sociales tienen como principal factor el originarse en momentos de crisis y conflictos. Y agrega que son tres las condiciones que generan su emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto social. La primera hace referencia a que los datos, que generalmente se tienen acerca de algo, suelen ser insuficientes y están desorganizados. La segunda indica que una persona o un grupo se focalizan de acuerdo con los intereses del sujeto que pertenece a un grupo social. La última condición muestra que existe una presión de la sociedad exigiendo posturas, opiniones y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés de estos.

El mismo autor, tomando como fuente su investigación acerca de cómo el psicoanálisis penetra en la sociedad, define los dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero de ellos es el de la objetivación y consiste en la selección de los elementos, ideas y conceptos que comienzan siendo abstractos, para finalizar de manera concreta, como núcleo de las representaciones. En este proceso se reconstruye el objeto entre lo que sí nos resulta familiar para poder comprenderlo. El segundo proceso, que se liga al primero, es el del anclaje. En este momento la representación se une al marco de referencia de lo social, sirviendo de instrumento para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Así, lo que se presenta como extraño y carente de sentido se incorpora a la realidad social.

Asimismo, Jodelet (1984) desarrolla también estos dos procesos, agregando que permiten explicar cómo una representación social se elabora y cómo es su funcionamiento.

Describe la objetivación como el proceso que posibilita poner en imágenes nociones que son abstractas y, al mismo tiempo, da textura material a las ideas. Añade que si se trata de un objeto complejo como lo es una teoría, la objetivación implica varias fases. Por otra parte, con relación al anclaje, agrega un tercer aspecto (además de otorgar significado y utilidad). Este se refiere a la integración cognitiva, es decir, la inserción del objeto dentro de un pensamiento constituido. Finalmente, descompone el proceso de anclaje en varias modalidades: cómo se infiere significado al objeto representado, cómo se utiliza la representación y cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción.

1.3 Las representaciones de los docentes universitarios

Distintos y variados son los vínculos que las representaciones sociales establecen con la docencia y la educación. Jodelet (2011) plantea que uno de estos nexos consiste en que la teoría que las explica, desde su origen, se ha focalizado en la relación que mantienen las formas científicas del conocimiento con el saber ordinario que se adquiere en la vida cotidiana, bajo la forma de sentido común. Específicamente, en lo que respecta a la tarea docente, la transmisión de saberes ha dado lugar a diversas representaciones. Por ejemplo, la de la difusión de un conocimiento que no necesita de un apoyo pedagógico o una imagen profética del docente, que ya ha sido superada. Otras se relacionan con la conducción del estudiante hacia una elevación social, moral y cultural, contemplando un maestro que enseña a pensar. Y, al mismo tiempo, representaciones que entienden que esta transmisión de saber se centra en dotar de capacidades de la vida cotidiana al alumno. Cada una de ellas afecta y se ve reflejada en las distintas prácticas docentes. Las instituciones educativas, en cada época, están en relación con otras instituciones sociales, con las costumbres y creencias de cada época. Por lo tanto, estas representaciones son localizables dentro de las instituciones y en prácticas concretas, a través del discurso de los distintos actores. Al mismo tiempo, y para su análisis, deben considerarse de manera histórica, es decir teniendo en cuenta la evolución de las políticas públicas y de las poblaciones hacia quienes se dirige la educación.

Por otra parte, el docente mientras se está formando (en su etapa de alumno) va internalizando modelos pedagógicos que van a dar soporte a sus futuras prácticas de enseñanza. Estos parten de representaciones sociales que construyen individualmente, y como parte de un colectivo, en el contexto de formación. Un proceso de metacognición sobre estas representaciones permite identificar dentro de qué modelo pedagógico se insertan las prácticas

de cada docente y mejorarla, en caso de ser necesario. Benegas y Fornasero (2004) realizaron una investigación que les permitió concluir que los docentes universitarios consideran a los alumnos como quienes reciben, adquieren y aprenden conocimientos que ellos les brindan. Entienden así, que lo que se manifiesta en estas expresiones es una concepción de antagonismo en el vínculo entre ellos y los estudiantes: sus funciones son totalmente opuestas. Al mismo tiempo, distinguen entre docentes con formación pedagógica de grado, de quienes no la tienen. Los primeros consideran que existe una interrelación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor es el actor central que guía, pero el alumno tiene una función activa en el mismo. Quienes no tienen esta formación de grado, en cambio, los visualizan como un sujeto que alterna entre ser activo y pasivo en su aprendizaje. Así, las representaciones que los docentes tienen de sus estudiantes se plasman en la forma en que dictan sus clases y en lo que esperan de ellos.

De la misma forma, es necesario considerar la relevancia que tienen las representaciones sociales de los docentes universitarios con relación a la lectura y comprensión de textos. Es importante evaluar las creencias que poseen acerca de la utilidad, valor y dificultad de esta competencia. La práctica de la lectura, al igual que muchas otras actividades, es influenciada por las representaciones que se han adquirido a lo largo de la vida. Cardona Puello (2014) afirma que las más negativas con relación a la lectoescritura conducen a llevar adelante prácticas monótonas dentro del aula. Y describe cinco de ellas, entendiendo que no contribuyen a la formación de buenos lectores. La primera tiene que ver con entender la lectura como una actividad compleja y poco placentera. La segunda plantea que la lectura y la escritura suelen asociarse exclusivamente con disciplinas humanísticas. La tercera representación hace referencia a la preocupación por leer correctamente y la última a comprenderla como un hábito que garantiza ascenso social. Si bien la práctica de la lectura es considerada compleja y destinada para unos pocos, al mismo tiempo, es percibida como relevante para la sociedad, ya que asegura prestigio porque permite acumular conocimientos e información. Estas concepciones implican una visión restringida que conduce a prácticas limitadas. A estas representaciones sería oportuno agregar lo que plantea Carlino (2001) acerca de la lectura y la escritura en la universidad. La autora describe la existencia de una premisa oculta que supone que la lectura y la escritura académica son habilidades generalizables, aprendidas fuera de la disciplina y que no se relacionan con la misma. Por el contrario, ella sostiene que se trata de competencias que se aprenden al enfrentar la consulta de textos propios de cada materia. A esto le añade la necesidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien las dominan.

Revisar estas representaciones y considerar qué espacio se está dando al desarrollo de la competencia lectora permitirá reconsiderar las prácticas docentes. Para eso es preciso identificar cuáles son las predominan en los docentes, y así construir una nueva postura frente a esta habilidad, si fuese necesario.

2. Intervenciones

2.1 Definición

Hasta aquí se revisó el concepto de representación, su origen, sus procesos de formación y la forma en que puede incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con la representación que tenga cada docente de este proceso, de su rol y el del estudiante, se generarán en el aula distintas intervenciones y estrategias didácticas.

Feo (2010) afirma que las mismas están conformadas por procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten al estudiante construir su aprendizaje, y al docente llevar a cabo su instrucción. Se trata de procedimientos deliberados que poseen una intención y motivación definidos, que se tornan complejos al considerar que dependen de la subjetividad, los recursos con los que se cuenta y el contexto donde se llevarán a cabo estas acciones didácticas. La diversidad en la definición y uso de las estrategias muchas veces se transforma en una complicación al momento de diseñarlas e implementarlas. A pesar de esto, en la misma publicación Feo las define como procedimientos en los cuales se organizan las acciones para construir y lograr metas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se adaptan a las necesidades de los actores de manera significativa. Agrega, al mismo tiempo, que se pueden clasificar de acuerdo con el agente que las lleve a cabo en: de enseñanza, instruccionales, de aprendizaje y de evaluación. En las primeras es indispensable que el encuentro pedagógico sea presencial para establecer un diálogo didáctico de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Las estrategias instruccionales no requieren de la interrelación personal entre alumno y docente y permiten al estudiante tomar conciencia de los procedimientos que se ponen en juego al aprender. Las de aprendizaje son todas aquellas acciones y métodos que realiza el alumno para aprender, que son conscientes y deliberadas. Por último, las estrategias de evaluación son procedimientos en torno a la valoración y descripción de los logros alcanzados tanto por los estudiantes como los profesores.

Anijovich (2009) define las estrategias como un conjunto de decisiones, formuladas por el docente. Las mismas le permiten orientar la enseñanza para promover el aprendizaje de los alumnos. Las considera orientaciones que se vinculan al cómo de la enseñanza de un contenido. Por otra parte, afirma que las estrategias que elige un docente inciden en distintos aspectos en el proceso de enseñanza aprendizaje: los contenidos, el trabajo intelectual que realizan los

alumnos, los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego, y el modo de comprensión de los contenidos. Todo esto permite considerar que las estrategias tienen dos dimensiones, una reflexiva y otra que involucra la acción. La primera hace referencia al momento en que el docente diseña la planificación y la última a la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Al mismo tiempo, estas dimensiones se expresan en tres momentos diferentes: la planificación, la acción y la evaluación. Considerar las estrategias como un proceso reflexivo y dinámico es posicionarse dentro de una concepción espiralada. Desde esta mirada se entiende que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, pero no es lineal, sino que se desarrolla en diferentes contextos en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas modificando su comprensión acerca de ellos en cada giro espiralado. Por lo tanto, se trata de un proceso que nunca puede considerarse terminado. Así, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, cuando toma decisiones y cuando pone todo esto en práctica, lo que le permite, al mismo tiempo, reconstruir sus próximas intervenciones.

Anijovich (2009) agrega que las buenas prácticas de enseñanza son las que implementan y evalúan estrategias didácticas distintas al contenido que se pretende enseñar. Por otra parte, las intervenciones se concretan en las actividades que proponen los docentes, por lo que la autora plantea ciertos criterios a tener en cuenta al momento de planificarlas, con el fin de lograr aprendizajes significativos. Algunos de estos implican: acordar con los alumnos las metas de aprendizaje, crear situaciones que demanden a los estudiantes poner en práctica los conocimientos en distintos contextos, promover el uso de fuentes variadas, desafiarlos con tareas que vayan más allá de sus habilidades, incitar la producción de soluciones alternativas, cuestionar verdades establecidas y promover la autoevaluación continua. Más allá de tener en cuenta estos criterios, no se debe dejar de lado que las estrategias no se diseñan en el vacío, esto quiere decir que no se deben desestimar las características de cada disciplina y que cada docente diseñará las suyas teniendo en cuenta esto y otros muchos factores intervinientes.

En el mismo libro, Anijovich (2009), desarrolla algunas de las estrategias que más se utilizan en el aula. Una de ellas es la pregunta. Acerca de esta considera que se trata de una práctica habitual en clase y que tiene diferentes intenciones: despertar el interés en los estudiantes, evaluar si comprendieron, promover la reflexión y favorecer el establecimiento de relaciones. Todo el tiempo se realizan preguntas en las prácticas docentes pero muchas veces como una fórmula que se repite sin sentido, dejando de lado que tanto la forma en que se enuncian como el propósito, tienen efectos directos sobre el tipo de respuesta que producen los alumnos. Por esto, es importante que los docentes puedan reflexionar acerca del objetivo de la

pregunta y de la forma en que se formula. Para esto se debe considerar qué quieren que aprendan los alumnos de la disciplina y qué habilidades cognitivas se proponen que desarrollen. Otra estrategia es la clase expositiva, considerada la más utilizada en el aula. La autora entiende que su uso es adecuado para presentar información, pero para que favorezca la construcción de conocimiento es necesario que se planifique la clase teniendo en cuenta algunos factores: contemplar la condición de comprensibilidad, recursos y actividades que complementen para provocar la construcción de los saberes de los estudiantes. Es útil, al momento de planificar una clase de este estilo, tener en cuenta que es conveniente presentar pocas ideas con claridad, reforzar la comprensión mediante la repetición, mostrar ejemplos con experiencias concretas, estimular las preguntas, utilizar un vocabulario coloquial, recordar que la atención es limitada y utilizar recursos visuales. Al respecto, Carlino (2005) considera que quienes más aprenden con este tipo de clases son los docentes, ya que son quienes realizan la mayor actividad cognitiva. Una tercera estrategia es el uso de las imágenes, que permiten estimular la imaginación del estudiante, produciendo una vinculación rápida entre lo que observa y sus conocimientos previos. Ahora, las imágenes pueden cumplir dos funciones distintas: ser un contenido en sí mismas o apoyo para la enseñanza de otros contenidos. Por lo tanto, se debe evaluar cuál es el propósito de la misma. Otra estrategia mencionada por Anijovich es la estimulación por la exploración. Esta propone a los alumnos que se sumerjan en la investigación de contenidos nuevos y en los modos de aprenderlos. Los docentes deben guiar sus procesos de búsqueda, ya que no alcanza solamente con enunciar un contenido. Para esto deben abandonar su lugar exclusivo como portadores del saber y permitir a los estudiantes transitar caminos desconocidos en búsqueda del saber. Los proyectos de trabajo son las últimas intervenciones que propone la autora como otras de las más utilizadas en el aula. La misma consiste en una actividad ordenada de manera coherente, en la cual un paso prepara para la necesidad siguiente. Estas actividades parten de los intereses de los alumnos, poniéndolos en contacto con la realidad, favoreciendo su autonomía. Así, un proyecto tiene como objetivo la resolución de un problema, la producción de un objeto, profundizar en algún conocimiento y combinar todo lo antes mencionado.

Para dar un paso más en la definición de estrategia didáctica, Jiménez González y Robles Zepeda (2007) consideran que deben implementarse también como elemento de reflexión de la propia práctica docente, permitiendo la mejora de la misma. A su vez, entienden que utilizarlas de manera eficaz implica estudiarlas y practicarlas. Elegir la más adecuada

consiste en seleccionar una combinación de métodos, medios y técnicas que permitan al alumno alcanzar su objetivo, del modo más sencillo y eficaz.

Considerando todo lo hasta aquí planteado y teniendo en cuenta el objetivo del presente trabajo con relación a las intervenciones en la universidad, Steiman (2008) describe y analiza los proyectos de cátedra de este nivel. En su publicación destaca que uno de los aspectos que se debe tener en cuenta al momento de desarrollar un proyecto de cátedra en el Nivel Superior es el marco didáctico. Entiende al mismo contemplando a la disciplina como objeto de aprendizaje, de allí se desprende su especificidad particular como objeto de enseñanza y su carácter de conocimiento comunicable. Por lo tanto, el marco didáctico se vincula con el referente teórico que elige la cátedra con relación a los procesos de enseñar y aprender una disciplina. Las distintas respuestas que se dan a la especificidad de cada una de ellas suponen la elección de una posición que se hará visible en la construcción metodológica en la que se concrete la enseñanza. El autor agrega que la reflexión que implica este marco puede estar acompañada por las preguntas: ¿qué deben hacer los alumnos para aprender esta disciplina en términos cognitivos? y ¿cómo se intervendrá desde la cátedra teniendo en cuenta lo anterior? En estas cuestiones se enmarcan las opciones teóricas de la cátedra, con relación al aprendizaje, la enseñanza y los conocimientos. Así se demuestra que las intervenciones nunca son descontextualizadas y que siempre implican una postura teórica.

2.2 Intervenciones en el Nivel Universitario

Si se acotan las intervenciones o estrategias didácticas únicamente al ámbito universitario, se debe comprender primero que la universidad ha dejado de ser simplemente un vehículo para la transmisión de saberes y se convirtió en el motor del desarrollo y adquisición de competencias profesionales. González Losada y Triviño García (2018) entienden que esta nueva forma de educación superior requiere de la actualización y perfeccionamiento adecuado que permitan potenciar a los docentes, para que puedan generar propuestas pedagógicas innovadoras con su correspondiente repercusión en las aulas. Consideran, al mismo tiempo, que la selección de las estrategias es crucial ya que puede incidir en el éxito o en el fracaso de un alumno. También le ofrecen al estudiante la posibilidad de actuar en situaciones reales de aprendizaje, lo que no sólo favorece la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades que los pueden guiar hacia la autonomía. Los autores comprenden que las estrategias deben potenciar distintos procesos en los estudiantes como la búsqueda, análisis, la

selección de información y, otros más complejos, como: el desarrollo, reelaboración y publicación de trabajos. En una investigación que llevaron a cabo en España concluyeron que las intervenciones más utilizadas en este nivel son las prácticas a través de las T.I.C.², la exposición magistral y el role playing. La primera permite a los alumnos entender y retener mejor un contenido, aumentando el grado de reflexión. La exposición implica la transmisión oral por parte del docente y la última estrategia es considerada innovadora ya que permite a los estudiantes representar la realidad para conocer y resolver situaciones conflictivas que deban ser resueltas.

En nuestro país, Gatti (2012) distingue, para el nivel universitario, entre intervenciones compensatorias y propedéuticas. Aclara que los supuestos de ambas posiciones no se excluyen entre sí, sino que los dos son necesarios. Las intervenciones compensatorias o asistenciales parten de la idea de que hay alguna dificultad en el aprendizaje que debe ser compensada mediante intervenciones de los docentes. En cambio, las otras entienden que todos los estudiantes universitarios requieren de algún tipo de acompañamiento que se oriente a enseñar las prácticas discursivas propias de la comunidad académica. Las intervenciones compensatorias generalmente se organizan a través de cursos específicos que acompañan a los alumnos en los primeros años de sus carreras. Al mismo tiempo, el autor señala que hay estudios que demuestran que las exigencias académicas de por sí favorecen el desarrollo de estrategias por parte de los estudiantes. Pero este desarrollo espontáneo se hace evidente sólo en los alumnos que ya ingresaron a la carrera con mayores posibilidades de comprensión. Así, los alumnos más favorecidos no serían los que más lo necesitan. Por otra parte, la enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina pone en discusión concepciones arraigadas con relación a cómo y cuándo se produce el proceso de alfabetización. Esta mirada entiende al mismo como algo que se va desarrollando a medida que nuevas experiencias requieren comprender y producir textos que plantean nuevos desafíos. Finalmente, este enfoque, se aleja de la concepción de que existe algún déficit que hay que enmendar. Quienes trabajan partiendo de estas ideas se enmarcan en el movimiento que se denomina alfabetización académica.

Desde esta perspectiva, en otra publicación, Gatti (2017) menciona cómo deberían ser las estrategias docentes con relación a la comprensión en la universidad. Algunas de ellas se relacionan con poner en juego estrategias que compensen la densidad conceptual de los textos, con activar el conocimiento sobre las estructuras textuales para evaluar su coherencia e

² Tecnologías de la información y la comunicación.

identificar lo que es relevante, identificar el valor que los propósitos de los docentes tienen en la identificación de los aportes de la bibliografía y supervisar el proceso lector.

De acuerdo con lo expuesto por los distintos autores las intervenciones y las estrategias didácticas que utilizan los profesores universitarios cumplen un rol fundamental en el desarrollo de las clases y en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la elección de una por sobre otra siempre tiene o debería tener una razón, teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar. A su vez, las intervenciones y estrategias nunca son descontextualizadas y están determinadas por una postura teórica con relación a lo que cada cátedra entiende por proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Alfabetización académica

3.1 Definición

Es algo habitual que los profesores universitarios consideren que los alumnos no participan lo suficiente en clase, que no leen la bibliografía completa o que al entregar un trabajo escrito se evidencia que comprendieron mal la consigna. Muchos de estos docentes implementan estrategias y recursos para tratar de disminuir estas dificultades u obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje que se da en la universidad. Pero es válido preguntar qué ocurre con quienes no asumen esta postura cuando se produce un desencuentro entre lo que ellos esperan y lo que realmente logran los estudiantes de este nivel. Para profundizar en estas cuestiones se abordará, en primer término, el vínculo que tiene la lectura con el aprendizaje y con la enseñanza.

Carlino (2005) afirma que aprender en la universidad depende de distintos factores como la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Por lo tanto, es muy relevante lo que realice el aprendiz, pero también las condiciones que ofrecen profesores e instituciones para que pueda poner en marcha su actividad cognitiva. Si los profesores solamente se limitan a realizar clases meramente expositivas, por ejemplo, sólo los alumnos que ya están capacitados y motivados para realizar acciones de forma autónoma serán los que aprendan. Quienes no saben cómo o no están motivados se limitarán a instruirse de forma superficial con el único fin de aprobar exámenes. Por esto sería más conveniente replantear la distribución de la acción cognitiva de las materias para que los estudiantes logren protagonismo teniendo que desplegar mayor actividad intelectual que la que se requiere para escuchar a un docente y leer sólo para rendir una evaluación. Porque, de otra forma, se omite enseñarles un valioso saber que poseen los docentes: las distintas maneras de indagar, como así también las formas de leer y escribir.

Si bien se mencionó anteriormente, se incluirá una vez más y se ampliará la definición de alfabetización académica propuesta por Carlino (2005) dada su relevancia en este apartado. Se trata del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de las disciplinas, con relación a la cultura discursiva propia de cada una. También permiten abordar las actividades de producción y análisis de textos que se requieren para aprender en la universidad. El concepto designa, al mismo tiempo, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional por haberse apropiado de sus formas de razonamiento. Esto pone en evidencia que la definición propuesta por la investigadora tiene dos significados: uno

sincrónico y otro diacrónico. El primero refiere a las prácticas y representaciones propias de una determinada comunidad y, el segundo, al modo en que se logra ingresar como miembro a ella.

Gatti (2014) agrega que este enfoque implica anticipar un proceso de aprendizaje que debe ser recorrido por todos los estudiantes, más allá de las competencias lectoras que hayan desarrollado hasta el momento. Así, la intervención docente deberá anticipar las competencias lingüísticas que cada estudiante debe aprender para incorporarse progresivamente en la comunidad académica a la que pretende pertenecer. En consecuencia, se evidencia la importancia no sólo del rol de los docentes sino también de los equipos de gestión que deben generar las condiciones institucionales para que suceda este proceso.

Uno de los rasgos más potentes del concepto de alfabetización académica es que pone de manifiesto que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Se opone a la idea de que el aprendizaje de estas competencias se completa en algún momento. Por el contrario, la diversidad de textos, temas y contextos plantean que se trata siempre de un nuevo desafío para quien comienza una lectura. Por eso, muchas veces se habla en plural de las alfabetizaciones y, el ámbito académico, sería donde se produce una de ellas. Se trata de una cultura que no es homogénea, por lo tanto, cada campo de estudio requiere de distintos esquemas de pensamiento. Esto hace que sea imposible alfabetizar académicamente en una única materia, ni se trata de una propuesta para compensar la formación que tienen quienes ingresan a la universidad. Tampoco significa transmitir un saber elemental separado de los contenidos curriculares. En cambio, implica que cada cátedra decida abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña. Por lo tanto, lo que la alfabetización académica busca no es incluir la enseñanza de la lectura y la escritura porque los estudiantes lleguen a este nivel con una formación insuficiente, sino que plantea integrar la producción y análisis de textos en la enseñanza de cada materia ya que leer y escribir forma parte del quehacer profesional de los graduados que se pretende formar. También porque comprender y elaborar textos son medios indispensables para aprender los contenidos conceptuales que deben conocer estos estudiantes.

3.2 Competencia lectora

Abusamra (2021) sostiene que la comprensión lectora implica procesos cognitivos y lingüísticos complejos. Se trata de un conjunto de acciones que van más allá de reconocer

palabras individualmente, incluye la elaboración semántica y sintáctica de las oraciones, la integración de la información del texto con nuestros conocimientos previos, generar inferencias y jerarquizar la información. Agrega que se trata de una habilidad cultural que no se desarrolla por sí sola, sino que requiere una instrucción específica y que mejora con la práctica.

Los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina a través de la lectura. Por eso no es suficiente que tomen apuntes de lo que relata un docente en una clase, es necesario que se dirijan a las fuentes, que lean la bibliografía de forma comprometida haciendo hincapié en lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura. Carlino (2005) resalta la queja recurrente de los docentes universitarios con relación a este tema: que los estudiantes leen poco o que no comprenden lo que leen. Al mismo tiempo, estos se muestran con escasos recursos para remediar la situación, esperando que los alumnos lo hagan de determinada forma sin enseñar cómo se hace.

Se mencionó anteriormente que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe aportar su propio conocimiento sobre el tema para reconstruir un significado coherente con este. En dicho proceso el lector está motivado por un propósito de lectura y con el fin de recabar sentido de ese texto. Teniendo en cuenta esto, quien lee enfoca la lectura hacia determinadas partes del escrito y desestima la información que no considera relevante. Al mismo tiempo, supervisa su proceso teniendo en cuenta los objetivos que lo llevaron a leer. Por esto los modelos sobre comprensión lectora remarcan la importancia que tienen todas las acciones que lleva adelante el lector: su lectura selectiva y autorregulada, que es necesaria para comprender. En consecuencia, es imprescindible el acompañamiento en cada cátedra, especialmente en los primeros años donde el estudiante lee sin un objetivo propio ni puede contribuir con conocimientos sobre el tema. Leer no es una actividad únicamente receptiva, sino que se trata de reconstruir el sentido de un texto relacionando las pistas informativas que brinda este y el conocimiento del que dispone el lector. Cuando se lee, el pensamiento y el lenguaje escrito realizan múltiples transacciones, ya que el significado no está dado en lo impreso, sino que debe ser buscado por quien lee y elaborar un modelo mental que coincida con la fuente.

Si el lector debe seleccionar lo relevante y, al mismo tiempo, articularlo con lo que ya conoce, ¿cómo se hace cuando no se tienen conocimientos previos sobre el tema y no se logra distinguir lo importante de lo accesorio para una materia? La planificación que los docentes realizan para abordar la lectura podría ser una respuesta posible. Aportando, por ejemplo, hojas

de ruta que ayuden a recorrer y enfocar en lo importante. Así se estaría enseñando a leer como se lo hace en cada comunidad discursiva e incluyendo como objeto de enseñanza los propósitos de lectura que la institución espera de sus estudiantes. Por esto, no es suficiente que sólo se explique qué leer sino también para qué se está haciendo. Orientar la lectura permite, al mismo tiempo, que los estudiantes conozcan las líneas de pensamiento que tiene cada texto académico ya que, muchas veces, se dan por sabidas. Las actividades propuestas por los docentes podrían promover que los universitarios tengan diversos propósitos de lectura, que elaboren conocimiento para agregar a la información que brindan los textos y sostengan la motivación que se necesita para leerlos y volver a los mismos con el objetivo de interpretarlos.

Sostiene Carlino (2005) que para promover la autonomía lectora es necesario que se reciba, en un principio, ayuda externa. Así se logrará pasar de la hetero a la autorregulación a medida que los estudiantes puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que brindan los docentes. Se trata de un proceso gradual porque lo que está en juego es incorporarse a una comunidad académica, que tiene modos propios de producir y de interpretar los textos de su dominio. Así, el docente, conocedor de una herramienta cultural, comparte con los principiantes su saber hacer explicándoles, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos de los estudiantes.

4. Alcances de la Psicopedagogía y rol del psicopedagogo

4.1 Comienzos

La psicopedagogía nace en el siglo XX de acuerdo con el relato de Ricci (2003), para ocuparse del sector de la sociedad que, ante la masificación escolar, presenta dificultades en la apropiación de saberes institucionalmente requeridos. La misma se ocupa de estudiar el vínculo que establece un sujeto con los conocimientos que son valorados por la sociedad y, al mismo tiempo, interviene en ese vínculo cuando aparecen dificultades. Agrega la autora que el objeto de estudio de la psicopedagogía es delimitado en función de sus objetivos: construir, reconstruir y articular el vínculo entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Si se hace foco en nuestro país, Salamonte (2014) sostiene que la psicopedagogía nace como confluencia disciplinar hace más de 50 años de la mano del sacerdote Arancibia quien no encuentra respuestas a ciertos problemas escolares por parte de la Psicología y la Pedagogía. Es por esto que concibe la intersección de ambas para formar un profesional que trabajase con el docente con el objetivo de solucionar esas problemáticas. Actualmente, considera que se trata de una construcción disciplinar que se ocupa del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida de los seres humanos.

Bertoldi et al. (2020) agregan que la psicopedagogía no logra ponerse de acuerdo acerca de cuál es la teoría que mejor explica los fenómenos que le son propios. Por eso existen diversas interpretaciones que generan que haya que elegir alguna teoría para poder explicar los diferentes fenómenos que la atraviesan. Al mismo tiempo, caracterizan a la psicopedagogía como un campo complejo en devenir que siempre está en construcción y se distingue por enfrentar nuevos retos constructivos y metodológicos.

Giachetti y Ventura (2017) sostienen que desde que se institucionalizó académicamente la psicopedagogía fue delimitando con mayor rigurosidad el perfil profesional de quienes se gradúan, en la medida en que se va independizando de otras disciplinas como la psicología y la pedagogía. Al mismo tiempo, entienden que se cuestiona su estatuto de disciplina debido a la dificultad para delimitar fronteras precisas (por su naturaleza interdisciplinar), la diversidad de definiciones, la falta de cuestionamientos y debates por parte de los profesionales que forman parte de la psicopedagogía.

Los distintos contextos donde puede intervenir un psicopedagogo varían en función de quién requiere esas intervenciones y la etapa de la vida en la que se encuentra, así lo entienden

Miret et al. (2002). Por lo tanto, esto puede darse en las distintas instituciones educativas que se atraviesan en los primeros años de vida, luego como parte de una organización en la que el sujeto se desempeña como empleado, en centros de asistencia comunitarios (en su calidad de ciudadano) o en todos de forma simultánea. Sintetizan así, los posibles ámbitos de desempeño del psicopedagogo, siempre que haya un individuo en situación de aprendizaje, en: salud, trabajo o educación. Y agregan que no se puede simplificar el rol del psicopedagogo creyendo que mayormente se desempeñan en las escuelas, sino que se debe considerar que también implica intervenir en situaciones de estimulación temprana e incluso abordajes terapéuticos en la tercera edad.

4.2 Descripción de la carrera

En Argentina la carrera universitaria “Psicopedagogía” fue fundada en 1956 en la Universidad del Salvador, en la Ciudad de Buenos Aires (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012). Esta institución privada y de carácter confesional fue pionera en Sudamérica. La misma nació para dar bases científicas a la práctica de las maestras particulares que se ocupaban del fracaso escolar como objeto de intervención. Así como nuestro país fue el primero en institucionalizarla académicamente, es también donde despierta controversias aun en la actualidad. Una muestra empírica de ello es la diversidad de criterios en torno a su pertenencia en la universidad. En algunas instituciones aparece como una oferta de grado, en otras como una asignatura en la carrera de Psicología y una de las orientaciones de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Sin embargo, es posible identificar rasgos comunes en todos sus modelos de formación universitaria: su naturaleza aplicada, prácticas dirigidas a la resolución de problemas de aprendizajes escolares.

Considerando que el presente trabajo toma como unidad de análisis una porción de los docentes que se desempeñan entre el segundo y el quinto año de la carrera, en una universidad privada de la ciudad de Buenos Aires, a continuación, se introducirán algunos puntos relevantes de la perspectiva que dicha institución tiene sobre la Licenciatura en Psicopedagogía. Se trata de un plan de estudio que apunta a formar un profesional integral que posee una preparación sólida en las áreas clínicas y socio institucional. El mismo considera que se trata de egresados que pueden aportar a la prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. En este plan de estudio se favorece desde el comienzo la capacitación teórico-práctica a través de actividades en las aulas, pero también en el propio campo donde se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con relación al perfil profesional, se busca formarlos con

conocimientos y habilidades para asesorar en las temáticas vinculadas a dicho proceso, orientando respecto de las adecuaciones metodológicas que sean necesarias en cada caso. También para detectar y diagnosticar respecto de las perturbaciones en este proceso y, al mismo tiempo, realizar orientaciones educacionales y vocacionales ocupacionales. Se trata de una carrera con una duración ideal de 5 años, en la que se distribuyen las 63 materias en siete aproximadamente para cada cuatrimestre.

Encuadre metodológico

El presente trabajo se propone indagar las representaciones e intervenciones de los docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con relación a las competencias lectoras de sus estudiantes. A su vez, cuáles son las acciones que favorecen la comprensión lectora. Para llevarlo a cabo se opta por un enfoque cualitativo de alcance exploratorio descriptivo, empleando un corte temporal transversal. Con el fin de lograr los objetivos planteados, se utiliza como técnica de recolección de datos, la entrevista individual semiestructurada.

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística y la elección de esta se hizo a través de la técnica por conveniencia. Las unidades de análisis han sido cuatro docentes que cumplen con los siguientes criterios de inclusión: trabajar en una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dictar clases en la Licenciatura de Psicopedagogía en materias propias de la disciplina que se incluyen en el plan de estudio del segundo al quinto año de la carrera y en cualquiera de las sedes de dicha institución.

Se trabajó en todo momento con el consentimiento informado de los participantes, garantizando su bienestar físico y emocional. Asimismo, se mantuvo el anonimato tanto de los docentes como de la institución involucrada.

Análisis

El análisis de los datos obtenidos se realizará en tres apartados diferentes: “representaciones de los profesores acerca de la lectura en la universidad”, “acciones que favorecen la lectura” e “intervenciones de los profesores para propiciar la lectura y comprensión”.

Representaciones de los docentes acerca de la lectura en la universidad.

Una representación permite dar sentido a algo que no se conoce. A su vez, condiciona los comportamientos que se tienen sobre eso. Es constitutiva de la realidad y afecta los conceptos que se tienen sobre sujetos, objetos y roles. Por lo tanto, cuando algo es ajeno a un sujeto o a un grupo de personas, desde el sentido común, se forma una idea o imagen acerca de eso. Esta representación que se elabora, para hacer de este objeto desconocido algo más familiar, posee una dimensión individual (el costado más flexible de las mismas) y un núcleo central (el aspecto rígido) compuesto por valores y normas compartidos socialmente. Estas definiciones y características fueron descritas por Jodelet (2011) y Abric (1994) tomando como punto de partida los aportes precursores de Moscovici (1979).

Desde esta perspectiva y, teniendo en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas, se observan dos representaciones comunes acerca de la lectura en la universidad. Por un lado, el hecho de que es muy escasa la cantidad de alumnos que leen los materiales bibliográficos, sobre lo que se expresó lo siguiente: “*ya del texto nadie lee*”, “*el 90% no lee*”, “*ahora lo natural es que nadie lea*” y “*a veces ni siquiera la consigna llegan a leer*”. Gran parte de los entrevistados coincidió en esta idea. Las respuestas obtenidas permiten pensar que es posible que existan en la actualidad nuevas formas de adquirir conocimientos para la formación profesional. Quizás la lectura de bibliografía ya no sea la única forma de estudiar una disciplina, pero probablemente, no se trata de una opción válida para los docentes. Seguramente esto se relaciona con su propia formación profesional y la representación que poseen acerca de lo que significa estudiar una carrera universitaria. González Losada y Triviño (2018) proponen como una de las intervenciones más utilizadas en el Nivel Superior la implementación de la T.I.C. Tal vez no es algo que los profesores entrevistados hayan incorporado, pero sí lo están haciendo sus estudiantes consultando otras fuentes como videos, sitios web, etc. En el marco teórico de este trabajo se presentó una investigación de Calderón Ibáñez y Quijano Peñuela (2010) en la que concluyen que los libros y las bibliotecas son elementos ajenos a la vida cotidiana de los

estudiantes, lo que contribuye a la hipótesis del acceso a la información por otros medios. Al mismo tiempo, se debe considerar qué representaciones existen acerca de la lectura. Muchas veces esta es percibida como una actividad compleja y destinada a unos pocos (Cardona Puello, 2014). Si bien es valorada y considerada necesaria para la formación profesional, es posible que se experimente como lejana para los estudiantes. Por otra parte, posicionarlos desde un rol mayormente pasivo permite justificar ciertas prácticas docentes, como por ejemplo clases principalmente expositivas. Sería enriquecedor propiciar un proceso de metacognición por parte de los docentes que permita identificar dentro de qué modelo pedagógico se insertan. Por último, es válido considerar si la forma en que se desarrollan las clases en la universidad condiciona las prácticas lectoras de los estudiantes y así pensar que si se expone todo en la clase tal vez se vuelve irrelevante la lectura.

Por otra parte, los docentes consideran que cuando efectivamente abordan la bibliografía lo hacen de una forma superficial, impregnada de ansiedad, que provoca una comprensión muchas veces literal de lo que se está leyendo. Acerca de esto los entrevistados manifestaron: *“las lecturas son muy superficiales y apuradas”, “siempre aparece como una especie de ansiedad, digamos de sacarse de encima esa lectura y (...) se pierde mucho la riqueza del tipo de material”, “a veces piensan que abordando dos páginas de un libro ya está”, “hay mucha ansiedad, entonces leen la consigna por arriba” y “cuando los sacas de esa literalidad quizás se pierden un poco”*. Una vez más los entrevistados estuvieron de acuerdo sobre el tema. Estas representaciones se muestran así, como ideas comunes y compartidas por el colectivo de docentes universitarios. Teniendo en cuenta los aportes de la alfabetización académica (Carlino, 2005) se desprende de las respuestas que, tal vez, los profesores consideran la comprensión lectora como un conocimiento acabado que se completó en el Nivel Medio, dejando de lado la importancia de recibir acompañamiento en todos los niveles educativos. Superar la lectura superficial y literal logrando inferencias y articulaciones se aprende en cada una de las disciplinas ya que cada bibliografía es distinta, así como el vocabulario y requiere de diferentes habilidades para su comprensión. La comprensión lectora implica un conjunto de acciones que van más allá de reconocer palabras individualmente, no se desarrolla por sí sola, requiere de instrucción específica y mejora con la práctica (Abusamra, 2021). A su vez, es pertinente tener en cuenta la importancia de explicar a los estudiantes por qué y para qué es necesario recurrir a la bibliografía. Carlino (2005) considera que abordar estos materiales es la forma en que se toma contacto con la producción académica de una disciplina, que la información que los docentes brindan es sólo una introducción para que los

estudiantes puedan remitirse a las fuentes. Al mismo tiempo, comprender y elaborar textos es parte de la tarea profesional de los graduados que se pretende formar (Gatti, 2014). De los datos obtenidos se infiere que son necesarias algunas modificaciones que permitan que los estudiantes aborden de otra forma la bibliografía y que las respuestas coinciden con lo que planteaba Gatti (2018) acerca de que existe la queja de que los alumnos no entienden lo que leen.

Al mismo tiempo, es recurrente la idea de que la falta de lectura o las dificultades para comprender se vinculan muchas veces con la gran cantidad de materias que los estudiantes cursan de manera simultánea o sus trabajos y, por lo tanto, el poco tiempo disponible para abordar los textos. Acerca de esto surgieron expresiones como: *“para leer un texto de 20 ó 25 páginas (...) necesitas por lo menos de dos horas”*, *“la cantidad de materias para mí atenta contra la calidad de estudio”*, *“yo me doy cuenta de que no pueden leer, que llegan tarde porque trabajan”* y *“a veces terminan por no comprender por esta cuestión de que están como haciendo mil cosas a la vez”*. Estas representaciones sirven para dar respuesta a algo que no se conoce o de lo que se tiene datos insuficientes, y en este caso podría ser la falta de comprensión de los textos propuestos en cada cátedra y la escasa disponibilidad de tiempo para hacerlo. Ninguno de los entrevistados consideró otras opciones como posibles explicaciones a esta problemática. La falta de hábitos lectores, tanto en la universidad como fuera de esta, podría ser otra justificación para la forma de lectura planteada por los docentes. Como se mencionó anteriormente, en la actualidad es usual obtener información de otras fuentes como la internet. La motivación podría ser otra, no es lo mismo leer para adquirir nuevos aprendizajes que la lectura con el mero objetivo de aprobar un examen. La cuestión, tal vez, a indagar sería por qué un joven o adulto que busca formarse profesionalmente no tiene interés en conocer las fuentes bibliográficas propias de la disciplina que le interesa. Carlino (2005) sostiene que quien lee lo hace guiado por un propósito y, al mismo tiempo, supervisa su proceso teniendo en cuenta los objetivos que lo llevaron a hacerlo. A su vez, los datos obtenidos en las entrevistas coinciden con lo concluido en la investigación de Vidal Moscoso y Manríquez López (2016) en la que se sugieren algunos factores que intervienen en el déficit de la comprensión lectora como falta de tiempo, poco hábito de lectura, ausencia de motivación e inducción por parte de los profesores y poca conciencia sobre la importancia de leer para el desarrollo profesional.

Esta visión grupal acerca de cuánto y la forma en que leen los estudiantes justifica las conductas, las decisiones que se toman con relación a las intervenciones y estrategias didácticas en el aula (Jodelet, 2011). Sobre esto los entrevistados manifestaron: *“yo con el tiempo fui*

reduciendo la cantidad”, “*prioricé más la calidad de elegir bien las lecturas (...) y dejar de lado la cantidad*”, “*lo que hago en las clases (...) es sesión de lectura, en media hora*”, “*hay que leerlo en clase, dedicar por lo menos 20 minutos o media hora de clase*” y “*yo ya sé que primero tengo que reducir lo que mando a leer porque todo un capítulo no se puede y ese fragmento a veces lo reparto en grupos*”. El considerar que los alumnos llegan a las clases sin haber leído el material bibliográfico o que cuando leen lo hacen superficialmente implica una forma particular de llevar adelante las propuestas pedagógicas. Se infiere, al mismo tiempo, que se considera como única solución al problema de la falta de lectura o la comprensión literal, el dedicar tiempo de en el aula hacerlo. Muchas de las clases de los profesores entrevistados se desarrollan dedicando gran parte del tiempo a leer en la misma o explicando los textos. Esto puede funcionar, por una parte, como un estilo de práctica poco innovadora y, al mismo tiempo, como generadora de menor autonomía en los estudiantes que saben que cuentan con ese tiempo de lectura y exposición en las clases. A su vez, disminuye el tiempo que podría dedicarse a la articulación y a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Anijovich (2009) propone ciertos criterios a tener en cuenta al momento de planificar una clase y que podrían ser útiles para revertir esta situación que conflictúa a los profesores: acordar con los alumnos las metas de aprendizaje, crear situaciones para poner en práctica los conocimientos, propiciar el uso de fuentes variadas y promover la autoevaluación. Los docentes entrevistados asocian la reducción en la cantidad de material con una mejora en la calidad, pero se estaría dejando de lado la oferta de fuentes variadas y el crear situaciones que permitan poner en práctica los conocimientos. El dedicar tiempo de lectura en las clases se diferencia y emerge como distinta de las intervenciones propuestas en el marco teórico como las más utilizadas: implementación de T.I.C., exposición magistral y role playing (González Losada y Triviño García, 2018).

Al tratarse de ideas o conceptos que se transforman y no son estáticos, las representaciones se modifican a lo largo del tiempo (Moscovici, 1979). Esto se pone de manifiesto cuando se diferencia entre lo que se esperaba de los alumnos hace algunos años y lo que se espera hoy. Si bien una parte de esta cita ya se mencionó resulta pertinente recordarla: “*era muy natural decir para la clase que viene lean tal capítulo de tal autor y en clase partía ya de la lectura que ellos traían el texto leído, discutirlo analizarlo y hacer alguna actividad*”, “*hoy eso ya no pasa porque ya del texto nadie lee*”. Esto demuestra que las representaciones acerca de la lectura que hacen los estudiantes se modificaron con el paso del tiempo. Pero también cabe destacar que no sólo se transformó la representación del rol del alumno, sino también la del profesor. Jodelet (2011) plantea una concepción de profesor profético que ya

fue superada. Ambas visiones cambiaron principalmente porque se modificó el concepto del proceso de enseñanza aprendizaje. Con el paso del tiempo comenzó a buscarse mayor protagonismo por parte de los alumnos y lograr que se comprometan con este proceso. Así cambiaron los roles dentro del aula y el docente dejó de ser el único poseedor de conocimiento. Los aportes de Moscovici (1979) indican que las representaciones se originan en momentos de crisis y conflictos, por lo que es posible que las transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje conlleven grandes cambios que demanden la formación de nuevas ideas al respecto. Las instituciones educativas de cada época se vinculan con otras instituciones sociales, con las costumbres y creencias del momento, por lo que se van modificando no sólo por el paso del tiempo sino por el contexto donde se desarrollan.

Por otra parte, las representaciones que existieron y existen acerca de los roles que deberían cumplir docentes y estudiantes delimitan las prácticas en el aula (Jodelet, 2011). Una metacognición acerca de la tarea docente permite revisarlas y modificarlas si fuese necesario. Ello se observó en las siguientes respuestas: *“no estoy diciendo que esté bien que no lo haga, sí creo que en primero es mi obligación hacerlo y lo hago”*, *“hago algo que no sé si está bien, a veces me arrepiento”*, *“yo creo que la mayoría de los docentes no logramos explicar los procedimientos”*, *“hay una parte también que le que le toca al estudiante de decir tengo que estudiar esto, tengo que poder explicarlo, bueno dónde estoy parada, qué es lo que me falta, qué necesito”* y *“no sé si todos nosotros, los docentes, tenemos claro esto”*. En base a lo manifestado por los entrevistados se infiere que esto es algo que usualmente se realiza, que generalmente se lleva a cabo un monitoreo de las tareas por ellos realizadas. Por otra parte, se manifiestan las acciones esperadas por los estudiantes, por lo ya mencionado y por otros comentarios como: *“en el nivel superior se supone que yo no tengo que estar insistiendo o generando instancias coercitivas para obligarlos yo doy por hecho que cada uno se auto gestiona”*. Se entiende que los docentes buscan que sus estudiantes logren el proceso de metacognición que se espera de ellos, pero una vez más, es probable que se les esté pidiendo realizar algo que nunca fue explicado ni experimentado. Surge nuevamente el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005) que implica aprendizajes nuevos en cada nivel que se inicia.

A su vez, existen representaciones acerca del motivo por el que se lee y cómo esto afecta la comprensión de un texto: *“si voy a leer porque quiero aprender es otra cosa”*, *“es algo más superfluo, es para ese momento”* y *“está esto de estudiar para ese momento de la prueba, (...) sin esta significación que le podés dar al contenido”* y *“si se estudia para aprobar*

y no se preocupan por comprender sino por recordar, no es lo mismo que si se estudia para aprender, para apropiárselo, más allá de aprobar un examen”, “me parece que ahí también se favorece la comprensión”. Se observa que se hace una diferencia entre la lectura motivada por el interés genuino de incorporar conocimientos, de leer y estudiar con el único objetivo de aprobar un examen o una materia. La primera permitiría significar lo que se está leyendo mientras que la segunda sólo brinda conocimientos momentáneos que se olvidan en un breve período de tiempo. Steinman (2008) destaca la importancia de que cada cátedra considere en sus planificaciones qué debe hacer un estudiante para aprender su disciplina y cómo se intervendrá desde la misma. Poner de manifiesto qué y cómo debe hacerlo podría ser un recurso valioso en la búsqueda de una mayor actividad lectora. El lector está motivado por un propósito y con el fin de recabar sentido de ese texto. De allí se destaca la necesidad de clarificar los objetivos de las lecturas, ponerlos de manifiesto y reflexionarlos con los estudiantes. Valenzuela et al. (2012) entienden que los aspectos motivacionales ligados a esta actividad son una clave fundamental en el éxito académico. El lector que pretende comprender un texto lo hace con un interés, determinado por adquirir nueva información, profundizar en un tema o simplemente por placer.

Otra representación que emerge de los datos obtenidos se vincula con considerar a la lectura y la escritura como habilidades que se aprenden por fuera de las disciplinas. Esto se evidencia en las siguientes respuestas: *“si en la secundaria se trabajó reflexión sobre textos, discusión, intercambio, debate probablemente el estudiante llegue al nivel superior ya con herramientas para interpelar un texto más críticamente”* y *“la inferencia no está en el secundario entonces cuando pasas al nivel superior te das cuenta de que la inferencia es lo primero que aparece, no hay nada literal”*. Estas representaciones implican que lo aprendido o no en el Nivel Medio afecta directamente al rendimiento que se tendrá en el Nivel Superior. Carlino (2005) afirma que es necesario recibir tutorías por parte de quienes las dominan y que, por el contrario, se aprenden cuando el alumno se enfrenta a los textos académicos. A su vez, estas representaciones guían las prácticas por distintos caminos. Gatti (2012) distingue entre las compensatorias y las propedéuticas. La postura de los docentes entrevistados sería a fin con las primeras, entendiendo que hay alguna dificultad que debe ser compensada, algo que no se logró en el nivel previo. Esto se ve reflejado cuando afirman que hay aspectos de la comprensión que no fueron aprendidos en el nivel secundario. Al mismo tiempo, el autor mencionado aclara que ambas son necesarias y que una no excluye a la otra.

La congruencia y acuerdos en las respuestas confirman que las representaciones son compartidas por grupos sociales, que se modifican en el tiempo y que condicionan la forma en que los sujetos se comportan ante ese objeto. A su vez, permiten dar respuesta a lo que se presenta como desconocido o inexplicable. Con relación a la lectura en la universidad las principales son: que no se lee, que las lecturas son superficiales debido a la ansiedad o la cantidad de materias cursadas y que la comprensión se ve afectada de acuerdo al motivo que guíe esa lectura. Dos de estos aspectos coinciden con lo presentado en el marco teórico, por un lado, la queja de que los estudiantes no leen y que cuando lo hacen no lo comprenden. Por el otro, que la comprensión se ve afectada por la motivación (Carlino, 2005). Se destaca como novedoso la idea de que la ansiedad influye en la forma en que leen.

Acciones que favorecen la lectura

Leer implica realizar acciones que van más allá de reconocer palabras. Abusamra (2021) afirma que es necesaria la elaboración semántica y sintáctica de las oraciones, la integración de la información del texto con nuestros conocimientos previos, generar inferencias y jerarquizar la información. A la vez, agrega que se requiere una instrucción específica y que mejora con la práctica. Se trata de una habilidad cultural que no se desarrolla por sí sola.

Los docentes entrevistados recomiendan algunas acciones que pueden favorecer la lectura: *“es importante una lectura global, una lectura por párrafos, la parcelación de textos, las notas marginales, la pregunta de quién está hablando en este texto, sacar la idea principal, la pregunta de dónde dice de qué está hablando este texto para también sacar las ideas secundarias”, “lo más básico que es sentarse en una silla, en un ambiente tranquilo y marcar el texto desde la primera lectura”, “tratar de explicar un texto ayuda a comprenderlo” y “les sugiero que lo lean varias veces, que hagan tal vez una primera lectura un poquito más superficial no tan profunda y después sí hacer una lectura más profunda”*. Todos los datos obtenidos muestran que es importante realizar más de una lectura de un texto, primero una más superficial y luego otra más profunda. También que es necesario segmentar el texto, logrando diferenciar lo más relevante de lo menos, estableciendo jerarquías. Esto coincide con lo propuesto por Gatti (2017) cuando plantea poner en juego estrategias que compensen la densidad conceptual de los textos como identificar lo relevante y reconocer las estructuras textuales. A su vez, emerge de los datos algo más que las acciones que se realizan con el texto y que está mencionado en el marco teórico. Aparece el ambiente, el entorno, lo que sucede

alrededor del estudiante cuando se dispone a leer. Se destaca la importancia de contar con un espacio tranquilo y podría agregarse el distribuir el tiempo de forma que haya suficiente para la lectura, pero también para descansar, organizar, priorizar las lecturas y contar con todo el material necesario. Como surge de datos revisados en párrafos anteriores, es probable que los estudiantes no realicen algunas de estas acciones como: disponer de un espacio tranquilo y tiempo acorde.

Abusamra (2021) agrega que no es suficiente con tomar apuntes de lo que relata un profesor en clase, sino que es necesario ir a la fuente y que es imprescindible el acompañamiento en cada cátedra, especialmente en los primeros años, ya que el estudiante no posee conocimientos previos para contribuir a la significación del texto. Sobre esto comentaron los entrevistados: *“cuando yo trabajo en primer año sí les pido que en algunos textos hagan parcelación, que escriban las ideas más importantes”*, *“sobre todo los primeros años o en los cursos de ingreso, que terminan teniendo éxito las personas que ya tenían habilidades”* y *“la mayoría de los docentes presupone que si el alumno lee comprensivamente un texto en la secundaria también lo va a hacer en la Universidad, dejando de lado el concepto de alfabetización académica”*. Aquí emerge nuevamente la idea de que aprender a leer comprensivamente es un proceso que no termina cuando se acaba la escuela y que las formas de hacerlo no son iguales en todos los ámbitos (Carlino, 2005). Cada nivel requiere de su acompañamiento y el universitario también. La autora denomina a esto alfabetización académica e implica las nociones y estrategias que son necesarias para participar de las diferentes disciplinas. De las entrevistas surge que gran parte de los profesores hacen mayor hincapié en la comprensión lectora en el primer año de la carrera y no tanto en los años posteriores. Así se deja de lado la necesidad de tener conocimientos previos sobre un tema para poder significarlo, algo que sucede cada vez que se aborda una nueva disciplina. Aprender en la universidad depende de muchos factores, por lo que es relevante lo que realizan tanto el aprendiz como los profesores y las instituciones que los forman.

Intervenciones de los profesores para propiciar la lectura y la comprensión

Las distintas representaciones que los docentes tienen acerca del proceso de enseñanza aprendizaje generan diferentes tipos de intervenciones. No es lo mismo considerar que el profesor es quien posee todo el conocimiento y el alumno recibe pasivamente los contenidos a comprender que el estudiante cumple un rol activo en la construcción de sus conocimientos. A

su vez, las intervenciones están determinadas por la subjetividad de quien las planifica y el contexto dónde las pone en marcha.

Las estrategias que se utilizan para presentar un contenido son un conjunto de decisiones formuladas por el docente, que permiten orientar la enseñanza para promover el aprendizaje (Anijovich, 2009). Algunas de las más utilizadas, con relación a la comprensión de textos, por los entrevistados son: *“trato de dar algo de contexto”*, *“trato de dar algunas orientaciones o explicar brevemente el texto antes de la lectura”*, *“lo que hago (...) es sesión de lectura”*, *“presentarles paso a paso cómo se construye un argumento”*, *“les doy una explicación previa del texto para que tengan una idea por lo menos de lo central”* y *“siempre trato de darlos con alguna apoyatura visual”*. Es recurrente en las respuestas que se contextualice el material bibliográfico antes de su lectura, brindando información acerca del autor, fecha de publicación y corriente teórica desde la que escribe. Al mismo tiempo, se repite la orientación o explicación breve antes de leer el texto. Esto permite que los alumnos puedan anticipar qué es lo principal del mismo, qué es lo secundario y cuál es el objetivo de la cátedra con relación a esa bibliografía. Se ponen de manifiesto así los principios de la alfabetización académica, que incluyen acompañar a los estudiantes en cada disciplina. Algunos de los datos obtenidos coinciden con las estrategias más utilizadas de acuerdo con la publicación de Anijovich (2009). Estas son: la pregunta, el uso de imágenes y la clase expositiva. Con relación a la pregunta, la autora aclara que es importante tener en cuenta qué tipo de pregunta se realiza considerando cuál es el objetivo de enseñanza. Esto también se vio reflejado en las entrevistas: *“la guía de preguntas funciona, pero hay distintas guías de preguntas”*, *“hay algunas que funcionan como control de lectura y que de acuerdo con cómo está formulada la pregunta la podés contestar con algún fragmento del texto”*, *“preguntas que apunten a un primer acercamiento a un tema o un texto, ahí lo que me funciona más es consignas que apunten a estructurar o esquematizar el texto”* y *“desde ya que la pregunta retórica de tienen alguna duda no funciona nunca”*. Con respecto a este último comentario cabe destacar que la pregunta en sí puede no aplicar como una intervención. Es necesario saber qué se está preguntando, cómo y para qué. La misma tiene diferentes intenciones, la forma y el propósito afecta de manera directa la respuesta que brinda el estudiante. Es habitual que se implemente en las clases, pero como una fórmula sin sentido.

De acuerdo con Anijovich (2009) las estrategias didácticas inciden tanto en los contenidos, los hábitos de trabajo y el modo de comprensión. Los datos recabados permiten inferir que uno de los objetivos de los docentes con las intervenciones mencionadas es propiciar

la comprensión de los textos simplificando algunas cuestiones para los estudiantes. Es posible pensar que esta postura no favorece la autonomía de los alumnos, generando hábitos de trabajo dependientes. Esto puede vincularse con representaciones acerca de las formas en que estudian los alumnos y cuál es su rol dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, podría considerarse una intervención acorde con los postulados de la alfabetización en este nivel, si es que las mismas incluyen la explicación sobre cómo abordar el texto y el vocabulario propio de la disciplina. Carlino (2005) considera que para promover autonomía en la comprensión lectora es necesario recibir, en un principio, ayuda externa. Esto permite que los estudiantes pasen de la hetero a la autorregulación.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, Anijovich (2009) propone algunos criterios al momento de planificar las intervenciones. Algunos de ellos son: crear situaciones que demanden poner en práctica los conocimientos en distintos contextos, promover el uso de fuentes variadas y cuestionar verdades establecidas. Estos se ven reflejados en las algunas de las respuestas de los entrevistados: *“tenemos el desafío de ver si no hay comprensión, enseñarles esa comprensión”*, *“se leen normativas, leyes, por lo que digo que es una cosa diferente”*, *“algunos más conceptuales, más teóricos y algunos más prácticos”*, *“les doy algunos papers de investigación para que vayan viendo cómo es el vocabulario más técnico”*, *“ofrecer textos complementarios para ahondar en algún tema”*, *“hago que las chicas armen guías de preguntas que las puedan compartir, que sea algo que circule”*, *“que ellas hagan presentaciones con respecto a los temas”* y *“hay otra cosa que me parece fundamental(...) es pensar de acuerdo a una perspectiva teórica, o sea darse cuenta de que estudiar en la Universidad significa ir construyendo o incorporando diversos marcos teóricos que nos permiten describir y explicar la realidad”*. Las respuestas son congruentes con lo planteado por la autora: se ofrece variedad de fuentes, se busca poner en práctica en distintos contextos y reflexionar desde distintas posturas teóricas.

Para finalizar el análisis de los datos con respecto a las intervenciones que realizan los docentes universitarios es pertinente considerar la formación y perfeccionamiento que son necesarios para potenciarlos y que así puedan generar propuestas pedagógicas innovadoras (González Losada y Triviño García, 2018). Al ser cuestionados sobre estos aspectos los entrevistados aportaron los siguientes datos: *“aprendí con la experiencia”*, *“no tuve mucha formación pedagógica”*, *“lo que fui aprendiendo de mis trabajos y de otros colegas”*, *“el profesorado no me brindó herramientas”*, *“tuve que buscarme yo las herramientas”* y *“se han hecho ciertas capacitaciones sobre estas cuestiones”*. Es unánime considerar que su formación

pedagógica no les brinda recursos para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora. Todos acuerdan haber incorporado estrategias a medida que adquirirían mayor experiencia laboral y a través del contacto con sus colegas. Se infiere que la comprensión lectora no forma parte de los planes de estudios de los profesorados. Sería enriquecedor incluir la enseñanza de procedimientos que permitan orientar la enseñanza de esta capacidad en el trayecto de formación docente.

Por último, si se piensa propiamente en la formación de Licenciados en Psicopedagogía, la comprensión lectora, no se trata de un tema menor ya que la universidad busca formar profesionales capaces de realizar aportes con relación a la prevención, diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje, que incluye como instrumentos característicos leer y escribir (Carlino, 2001). Es una disciplina que tiene como objeto de estudio construir, reconstruir y articular el vínculo entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Ricci, 2003). Salamonte (2014) agrega que se trata de una construcción disciplinar que se ocupa del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los sujetos. Con respecto a esto los entrevistados aportaron: *“los psicopedagogos (...) deberían estar muy compenetrados con el trabajo de lectura (...) en realidad, es parte de su trabajo lograr que los chicos hagan esto, leer”*. Entienden que se trata de una competencia que necesitaría ocupar gran parte de las planificaciones e intervenciones y tal vez no esté ocurriendo: *“falta fortalecer la comprensión de textos y la lectura académica”, tendría que haber más horas de trabajo”* Se trata por un lado de profundizar la capacidad de comprender textos de académicos en los futuros profesionales, pero también dotarlos de las herramientas para acompañar en sus prácticas a quienes tengan alguna dificultad con esta competencia.

Conclusiones

Los datos obtenidos y su posterior articulación con el marco teórico del presente trabajo permitieron comprobar distintas representaciones de los docentes universitarios acerca de los estudiantes de este nivel y sus hábitos de lectura. Las mismas se encuentran arraigadas en el cuerpo docente y son compartidas por ellos. El análisis de estas representaciones permite descubrir las ideas que subyacen y forman parte del núcleo de las mismas.

Como punto de partida consideran que los estudiantes no leen el material bibliográfico. Ante este hecho, los profesores elaboran ciertas representaciones que explicarían el motivo de esto: los alumnos hacen muchas materias al mismo tiempo o trabajan. Se dejan de lado así otras opciones como la incorporación de nuevas fuentes, distintas formas de estudiar por parte de los estudiantes o cambios en los hábitos de lectura. A su vez, consideran que leen de manera superficial y ansiosa, lo que desencadena una comprensión literal de la bibliografía. Así, la forma en que llevan a cabo la lectura afectaría los aprendizajes. Esto lo explican en muchos casos por la prisa para completar una tarea, la falta de tiempo y la lectura por el único hecho de aprobar un examen. Cabe cuestionar en este aspecto si se considera que no adquirieron los hábitos y habilidades de lectura en el Nivel Medio dejando de lado la importancia de recibir acompañamiento en cada nivel.

Estas ideas afectan e influyen en la forma que los docentes llevan adelante sus clases. Los entrevistados coinciden en dedicar tiempo de lectura en las mismas y en reducir la cantidad de material que se comparte con los estudiantes, como un aspecto necesario para priorizar la calidad. Esto las convierte muchas veces en clases expositivas, lo que podría considerarse una intervención compensatoria que no propicia el desarrollo de autonomía por parte de los estudiantes. De todas formas, este tipo de estrategias son necesarias junto con las que favorecen la iniciación en una nueva disciplina. Al mismo tiempo, los docentes, ofrecen contextualizaciones y breves introducciones antes de que los alumnos comiencen la lectura.

Con relación a las acciones que favorecen la lectura los entrevistados recomiendan hacer más de una lectura del material, una primera superficial y luego otra más profunda. Al mismo tiempo sugieren establecer jerarquías para diferenciar entre ideas principales y secundarias. Surge de las entrevistas, a su vez, la importancia de contar con un ambiente acorde, tranquilo para poder llevar adelante la actividad. De las respuestas también emerge que, si bien todos conocen y concuerdan con el concepto de alfabetización académica, otras concepciones se ponen en juego en simultáneo para desarrollar las clases. Esto se observa cuando deciden

recortar el material, dedicar horas de clase para la lectura o consideran que hay aprendizajes que deben lograrse en el nivel anterior como requisito para un recorrido universitario exitoso.

Las intervenciones y las estrategias didácticas de los entrevistados son similares. Acuerdan en ofrecer un contexto del material que incluye autor, fecha y corriente. Asimismo, se añade una breve explicación del texto que permite reconocer lo más importante del mismo. Por otra parte, varios de ellos realizan sesiones de lectura en sus clases, es decir, dedican tiempo de las mismas a leer. Esto se destaca como una intervención novedosa que se realiza junto con otras más convencionales como ofrecer diversidad de materiales, que permite a los estudiantes conocer distintas formas de escritura académica. Por último, resulta de los datos obtenidos el uso de las preguntas y guías, pero se destaca al mismo tiempo la importancia de considerar el objetivo de las mismas y la forma en que se formulan.

Con relación a la carrera indagada, los entrevistados consideran que la comprensión lectora es una capacidad fundamental para el trabajo de los Psicopedagogos pero que debería dedicarse más tiempo de trabajo a la misma.

A modo de cierre se plantea como posibles nuevas líneas de investigación: indagar si todo lo descrito por los entrevistados realmente sucede en las aulas mediante la observación de las clases y relevar en qué consisten los nuevos hábitos de lectura de los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo, cuál es la representación que ellos poseen de la lectura y su relevancia para la formación profesional.

Bibliografía

- (s.f.). Obtenido de <https://uai.edu.ar/facultades/ciencias-de-la-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa/licenciatura-en-psicopedagog%C3%ADa/>
- Abric, J. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (págs. 11-28). México, D.F.: Ediciones Coyoacan.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Benegas, M. A., & Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, lenguaje y sociedad*, 161-177.
- Calderón Ibañez, A., & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios socio jurídicos*, 337-364.
- Calle Arango, L., & Ávila Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 455-482.
- Capomagi, D. (2015). La escritura académica en el aula universitaria. En B. Rotstein de Gueller, & A. P. Soláns, *Alfabetización académica. Contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación* (págs. 55-72). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Cardona Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Institucional Adelante Ahead*, 157-167.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 355-381.
- Chimenti, Á., & Abusamra, V. (2021). De aprender a leer a leer para aprender. En Á. Chimenti, V. Abusamra, & S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora.
- Delgadová, E., & Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y textos*, 45-53.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 220-236.
- Gatti, A. (2017). La intervención en comprensión lectora en la universidad. En A. Gatti, *Comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria* (págs. 1-39).
- Gatti, A., & Grinsztajn, F. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la Universidad. *XIV Coloquio internacional sobre gestión universitaria*, (págs. 1-18). Florianópolis.

- Gatti, A., Fiotto, G., & Jorge, T. (2018). Pedagogía universitaria y alfabetización académica. Las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. *Revista de Psicología y Psicopedagogía (USAL)*, 01-33.
- Giachetti, E., & Clara, V. A. (2017). Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: obra e impacto en revistas nacionales. *Revista de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 1-30.
- González Losada, S., & Triviño García, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado*, 371-388.
- Jiménez González, A., & Robles Zepeda, F. J. (2007). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia*, 106-113.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social: Pensamiento y vida social* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*.
- Luchetti, M. F., & Dorronzoro, M. I. (2015). El proyecto lector en la universidad: prescripciones y construcciones. En B. Rotstein de Gueller, & A. P. Soláns, *Alfabetización académica. Contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación* (págs. 45-54). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 243-248.
- Miret, L., Ana, F., Peris, E., García, D., & Saldaña, P. (2002). El perfil del psicopedagogo. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. En S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pág. 16). Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz Valenzuela, C., Ferreira Torres, S., Sanchez Quintul, P., Santander Perez, S., Perez Rodriguez, M., & Valenzuela Carreño, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 118-132.
- Ocampo González, A., Bertoldi, S., Enrico, L., Sanchez, D., Fernández, M. L., Ortiz Torres, E., . . . van del Heudel, R. (2020). *Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericano de Educación.
- Piacente, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, Á. Chimenti, & S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora.
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía. Aportes para una reflexión epistemológica. *Perspectivas metodológicas*.

- Salamone, V. L. (2014). La psicopedagogía y el proceso diagnóstico psicopedagógico: significación paradigmática de las neurociencias en su abordaje clínico. *Psicopedagogía*, 91-100.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares., (págs. 1-29). Santa Rosa, La Pampa.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 648-662.
- Vidal Moscoso, D., & Manriquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 95-118.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 717-723.

Anexo

Modelo del instrumento de recolección de datos: Entrevista

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Cuánto hace que usted es docente?
3. ¿En qué ámbitos trabaja actualmente?
4. ¿Cuál es la/s materia/s en la/s que actualmente ejerce la docencia?
5. ¿Desde cuándo dicta esa/s clase/s?
6. ¿Cuán relevante es la lectura de bibliografía en la asignatura que dicta?
7. ¿Qué tipo de textos se incluyen en el programa?
8. ¿Cuál es su concepción de comprensión lectora?
9. ¿Qué considera que un estudiante debe hacer para comprender un texto con relación a sus técnicas de estudio?
10. ¿Cómo es la presentación del material bibliográfico durante la clase? ¿Se propone alguna estrategia desde la cátedra para acompañar la lectura del material propio de la disciplina? ¿Cuál?
11. ¿Recuerda alguna situación que visibilice intervenciones reales en el aula con relación a la comprensión lectora? ¿Cuál?
12. ¿Cree que sus estudiantes logran comprender el material bibliográfico de la cátedra? ¿Por qué cree que ocurre eso?
13. ¿Considera que existe alguna razón que explique por qué algunos no comprenden los textos? ¿Cuál?
14. ¿Considera que existe alguna razón que explique por qué algunos tienen mayor facilidad para la comprensión de textos? ¿Cuál?
15. ¿Qué conoce del concepto de “alfabetización académica”? ¿Qué opinión le merece?
16. ¿Considera que su formación le brindó las herramientas necesarias para fortalecer las competencias lectoras de sus estudiantes? ¿Cuáles?
17. ¿Cuál cree que es la postura de la universidad con relación a la relevancia de la competencia lectora para la formación de profesionales?
18. Y particularmente con relación a la formación de futuros psicopedagogos, ¿cuán relevante cree que es la comprensión lectora?

19. ¿Considera que la comprensión lectora en la carrera de Psicopedagogía debería tener mayor presencia en el plan de estudios de esta? ¿En qué formato (como una materia, un taller, etc.)?

Matriz de análisis de datos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	E1, E2, E3 y E4	INTERPRETACIÓN
<p>CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>E1: <i>Para mí comprender un texto es entender el sentido que le da el autor, poder explicarlo con mis propias palabras y significarlo, o sea relacionarlo con lo que yo ya sé. Hay todo un problema con la comprensión lectora que tiene que ver con esa definición de qué es comprender. Hablar de comprensión lectora es muy complejo, no sé si es una habilidad sencilla. La comprensión lectora es una habilidad demasiado amplia.</i></p> <p>E1: <i>Me parece que es importante cuando uno piensa en la lectura comprensiva, pensar</i></p>	<p>Los profesores entrevistados coinciden en considerar la comprensión lectora como una habilidad que no es sencilla, sino que se trata de un proceso. También están de acuerdo en que se evidencia comprensión lectora cuando se puede explicar el texto, cuando se puede significarlo y cuando se pueden distinguir las distintas partes que lo componen.</p> <p>A su vez, surgen dentro de estas concepciones cuestiones que implican encontrar el sentido del autor, las expectativas de los estudiantes, la motivación y el cansancio.</p>

	<p><i>qué quiere lograr en el otro. Yo siento, pero no puedo decir que lo he comprobado, que muchos docentes no tienen en claro el logro final de la materia.</i></p> <p><i>E2: en un en un sentido muy general comprender un texto es poder cargar a ese texto de sentido, de significado y eso requiere sí o sí de una estructura de relevancia previa. Y con la estructura de relevancia previa me refiero a las expectativas que tenga la estudiante o el estudiante respecto a ese texto, hipótesis de lectura, algún que otro conocimiento previo, o mismo la habilidad de poder distinguir qué partes del texto son importantes y qué partes son secundarias.</i></p> <p><i>E2: lo más problemático es la situación del estudiante que no tiene registro de</i></p>	
--	--	--

	<p><i>que no entiende un texto.</i></p> <p><i>E3: entenderlo primero y poder dialogar con el texto, que no sea repetirlo. Para mí es poder explicarlo sin necesidad de volver al texto. También que te surjan preguntas mientras los lees o que te remita a otros textos, a otras cuestiones que ya sabes. Darte cuenta qué es lo más importante o darte cuenta qué te aporta, para qué te sirve. También pensar en si estás de acuerdo o no estás de acuerdo.</i></p> <p><i>E3: Por supuesto que es distinto según la instancia formativa en la que estés. No es lo mismo un estudiante de primer año que un estudiante en quinto, el estudiante en quinto ya tiene entrenada la mente para hacer esa lectura y sacar lo que necesita del texto, lo</i></p>	
--	--	--

	<p><i>puede significar mucho más.</i></p> <p><i>E3: Para mí la comprensión lectora es un proceso, no se puede comprender desde el primer día, pero sí me parece que es una actitud también, porque si yo leo porque tengo que responder preguntas es una cosa, pero si voy a leer porque quiero aprender es otra cosa.</i></p> <p><i>E3: me parece que el ejercicio de la escritura y de la lectura se retroalimentan.</i></p> <p><i>E3: Una cosa es la lectura individual y otra cosa es la lectura más social, más colectiva. Ahí me parece que se aprende mucho, más sobre todo en la interpretación de la lectura, en el momento de otorgarle sentido a la lectura.</i></p> <p><i>E3: como docentes tenemos el desafío de ver si no hay</i></p>	
--	---	--

	<p><i>comprensión, enseñarles esa comprensión. Por supuesto no hay tiempo para dedicarnos a enseñar, pero tal vez los primeros textos leerlos en clase para enseñarles a leer. Después cuando el estudiante lea solo va a tener insumos para hacer una lectura individual, pensada desde la lógica que se pide en la materia, que es una lectura puesta en relación con otros textos otras materias.</i></p> <p><i>E4: la comprensión lectora, a diferencia de lo que piensan muchas personas, lleva muchos procesos implícitos. No solo lo que tiene que ver con la decodificación y la fluidez, sino también hay procesos previos que tiene que ver, por ejemplo, con la inhibición para el momento de la selección de la</i></p>	
--	---	--

	<p><i>información relevante.</i></p> <p><i>E4: también que ver con nuestra agenda, desde las palabras que conocemos, la interacción, lo cultural, los contextos.</i></p> <p><i>E4: a veces uno dice: bueno decodifica, pero qué pasa con lo que viene después y lo anterior, todo lo que necesitas previo a veces no está.</i></p> <p><i>E4: Creo que lo que muchas veces influye en la comprensión es esto de que la materia no te gusta o te parece difícil, entonces leen a desgano. Yo creo que la motivación tiene un papel importante pero también tiene un papel relevante el tema del cansancio y del estrés, porque no es lo mismo abordar un texto cuando vos estás bien que cuando no. Porque el estrés no es solamente estar cansado, sino que</i></p>	
--	--	--

	<p><i>implica otras cosas y eso juega en contra. A veces terminan por no comprender por esta cuestión de que están como haciendo mil cosas a la vez, están mucho con el celular, leen mucho del celular y yo no sé cómo hacen para leer desde ahí.</i></p>	
<p>TIPOS DE TEXTOS QUE SE TRABAJAN EN LAS MATERIAS</p>	<p>E1: <i>Se leen normativas, leyes, por lo que digo que es una cosa diferente. También se leen textos que tengan que ver con calidad o financiamiento. No son textos de común lectura.</i></p> <p>E2: <i>Académicos pura y exclusivamente. Textos digamos de dos tipos: manuales, principalmente de historia de la filosofía, que están elegidos especialmente para para cada curso y después fuentes filosóficas, es decir textos o fragmentos, o la selección por ahí más</i></p>	<p>Todos los entrevistados ofrecen respuestas distintas en esta categoría. Los textos que se utilizan en las materias son los que contienen leyes y normativas, manuales, fuentes directas, prácticos, fichas de cátedra y papers. Podría considerarse que los textos conceptuales y teóricos son similares o iguales a los llamados académicos.</p>

	<p><i>específica de textos escritos por filósofo/as.</i></p> <p><i>E3: algunos más conceptuales, más teóricos y algunos más prácticos.</i></p> <p><i>E4: Usamos fichas de cátedra.</i></p> <p><i>E4: trato de buscar textos que las puedan ayudar a interpretar, también les doy algunos papers de investigación para que vayan viendo cómo es el vocabulario más técnico.</i></p>	
<p>RELEVANCIA DE LA BIBLIOGRAFÍA EN LA ASIGNATURA</p>	<p><i>E1: la bibliografía es una herramienta más de acercamiento a la materia, pero no es lo central. Para mí es importante porque son textos totalmente diferentes a los que se ven en la mayoría de la carrera.</i></p> <p><i>E1: Yo lo que busco es un acercamiento a esos materiales y que, si después vos vas y lo necesitas, que sepas que existen.</i></p> <p><i>E2: Todo, el 100%.</i></p>	<p>La mayoría de los profesores entrevistados coincide en que es muy importante la bibliografía en las materias que dictan. Sólo uno afirma que se trata de una herramienta, pero no es central.</p>

	<p>E2: <i>El punto de partida para preparar mis clases son los textos.</i></p> <p>E2: <i>yo con el tiempo fui reduciendo la cantidad, por ejemplo, porque me di cuenta de que no tenía mucho sentido.</i></p> <p><i>Priorice más la calidad de elegir bien las lecturas que a mí me parecían importantes y dejar de lado la cantidad.</i></p> <p>E3: <i>para mí tiene un rol muy importante porque es como lo que da sostén, por supuesto no tiene que ser lo único importante, sí me parece que es necesario, porque sino somos profesionales tocamos de oído, si no leemos al autor.</i></p> <p>E3: <i>Me parece que es importante que haya bibliografía que respalde también lo que uno como docente dice, pero también me parece que es igual de importante poner esa</i></p>	
--	---	--

	<p><i>bibliografía en los contextos.</i></p> <p><i>E3: me parece que sí, que es muy importante porque es, digamos, desde donde vamos a intervenir profesionalmente para otorgar, no tanto por la objetividad que es importante, pero sí por lo que tiene que ver con un posicionamiento profesional que es lo da la bibliografía. Porque no es lo mismo cualquier bibliografía. Pero me parece muy importante poder ponerlos en el contexto de la actualidad.</i></p> <p><i>E4: Es bastante importante.</i></p>	
<p>INTERVENCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO</p>	<p><i>E1: En muchos casos trato de dar algo de contexto, quién es el que lo escribe, cuando lo escribió. Me parece que el contexto ayuda a entender un texto.</i></p> <p><i>Después trato de dar algunas orientaciones o explicar brevemente el texto antes de la</i></p>	<p>Las intervenciones más implementadas, por los entrevistados, para propiciar la lectura y la comprensión son: la explicación previa a la lectura, leer en clase con los estudiantes, la guía de preguntas y brindar referencias acerca del material bibliográfico. Al</p>

	<p><i>lectura. No quiero decir explicar parte por parte, sino que la persona se haga una idea global de lo que va a leer. No quiere decir que lo que yo diga lo va a encontrar en un párrafo o en otro. Una vez que creo que están los temas o los nudos centrales del texto los dejo que lo lean.</i></p> <p><i>E1: en base a la alfabetización académica cuando yo trabajo en primer año sí les pido que en algunos textos hagan parcelación, que escriban las ideas más importantes. Sí lo hago en primer año, pero cuando estoy en los años posteriores no lo hago. La pregunta sería si debería o no hacerlo. No estoy diciendo que esté bien que no lo haga, sí creo que en primero es mi obligación hacerlo y lo hago. No lo hago en los</i></p>	<p>mismo tiempo, uno solo de los entrevistados utiliza soporte visual para complementario y también implementa la elaboración, por parte de los alumnos, de guías o presentaciones.</p>
--	---	---

	<p><i>demás años, pero sí hago algunos acercamientos.</i></p> <p><i>E2: Lo que hago en las clases, sobre todo en las clases virtuales, es sesión de lectura, en media hora, que por ahí es medio embole, pero media hora a ver en qué ritmo leemos el texto.</i></p> <p><i>E2: comparto la pantalla, abro el texto en pdf y voy leyendo yo muy lentamente, dieciocho veces, como para que vean que no es un diario o un muro de Instagram, sino que es otro tipo de lectura.</i></p> <p><i>E2: la guía de preguntas funciona, pero hay distintas guías de preguntas. Hay algunas que funcionan como control de lectura y que de acuerdo con cómo está formulada la pregunta la podés contestar con algún fragmento del texto. Esas guías trato de no usarlas más porque no</i></p>	
--	--	--

	<p><i>me resultan para nada. Si vamos como a algo bien básico, o sea preguntas que apunten a un primer acercamiento a un tema o un texto, ahí lo que me funciona más es consignas que apunten a estructurar o esquematizar el texto, de lo más general a lo más específico, por ejemplo, identificar el tema, identificar el objetivo, los argumentos centrales, reelaborar la conclusión.</i></p> <p><i>E2: lo que hice este cuatrimestre fue presentarles paso a paso cómo se construye un argumento de este tipo. Cuando vos querés mostrar que un caso lo podés analizar desde una perspectiva, qué pasos tener que seguir para construir un argumento.</i></p> <p><i>E3: hay que leerlo en clase, dedicar por lo menos 20 minutos o media hora de clase,</i></p>	
--	---	--

	<p><i>cuando tenemos dos horas de clase no cuatro. Y después recién poder empezar a trabajar.</i></p> <p><i>E3: Me parece que es importante que podamos dar una orientación del texto antes de que lo lean, para que sepan para qué lo lean. Una orientación de dónde queremos que ponga el foco en la lectura.</i></p> <p><i>E3: depende del lugar que tenga ese texto, por ejemplo, yo hoy llevé el libro y fui mostrando con el libro cómo daba ejemplos y mostraba paso a paso. Otras veces digo, bueno que lo lean como un respaldo para que conozcan conceptos y tal vez no vuelvo al texto, es para partir de un lugar común. También hago algo que no sé si está bien, a veces me arrepiento. Es ver qué piensan sobre un tema, qué conocen, ver</i></p>	
--	--	--

	<p><i>qué se puede recuperar en clase, qué fueron construyendo y después ir sobre el texto porque sino me da la sensación de que paso por arriba todo lo que saben y por ahí saben mucho y no se necesita ese material, se necesita otro.</i></p> <p><i>E4: Algo que hice con las chicas en el primer cuatrimestre fue que cada grupo abordara un texto y les presentaran preguntas de orientación a las compañeras, como para tener una mirada de lo que había que focalizar. No es que uno les dice que el resto no lo lea, sino que hay que centrarse en esos conceptos que son fundamentales porque si no tenés esos conceptos terminas por no entender el texto.</i></p> <p><i>E4: Les doy una explicación previa del texto para que tengan una idea por lo menos</i></p>	
--	--	--

	<p><i>de lo central, nunca inicio una clase o una actividad dándoles el texto y que ellas lo lean, me parece que eso trae más dificultades para el desarrollo de la clase. Siempre trato de darlos con alguna apoyatura visual, trato de que las clases no sean tan expositivas, de mostrarles vídeos, imágenes. Lo que hago mucho también es ofrecer textos complementarios para ahondar en algún tema. E4: guías de preguntas, algún material de orientación. A veces doy vídeos antes de la lectura o vídeos que complementen lo que ya leyeron o mi explicación, depende del material. También hago que las chicas armen guías de preguntas que las puedan compartir, que sea algo que circule. Hago también que ellas hagan presentaciones</i></p>	
--	---	--

	<p><i>con respecto a los temas a ver qué es lo que entendieron y lo que no. También que ese material circule. Trato de hacer que lo que se ve en una sede y en otra vaya circulando para que vea cada una cómo construye la otra. Las presentaciones trato de que sean más vale visuales, que les llame la atención, no escribo mucho texto. Siempre les doy las referencias de los textos por si quieren buscarlos, nunca doy un recorte de un capítulo sin decir de dónde lo saqué, porqué lo elegí, que sepan quién es el autor o autora, porqué lo escribió, cuál es la corriente teórica, porqué lo pensó desde ese lado.</i></p>	
<p>REPRESENTACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD</p>	<p>E1: <i>en cada nivel lo que hace es complejizarse un poco más. La complejización en este nivel tiene que ver con lecturas de textos</i></p>	<p>Si bien los entrevistados ofrecen respuestas muy variadas hay algunas coincidencias con relación a que se realiza una lectura superficial, en la que prima</p>

	<p><i>científicos o académicos.</i></p> <p><i>E1: Los docentes, por ejemplo, a veces decimos bueno chicos ahora comparen dos textos y los dejamos hacer. Y hay dos tipos de estudiantes (o debe haber más, pero voy a hablar de dos tipos para simplificarlo): hay un grupo de estudiantes que, por alguna razón, que no sé cuál es, se da cuenta cuál es el proceso de comparar los textos y hay otros estudiantes que no se dan cuenta. Entonces aparecen allí aquellos estudiantes que solo por haber hecho alguna cosa en la casa o con algún docente o escuchó alguna explicación de algún docente cuando comparaba dos textos y capto la lógica o la estructura de la comparación de textos y hay chicos que si no se</i></p>	<p>la ansiedad por terminar con la tarea. A su vez, algunos están de acuerdo en que son importantes los hábitos lectores de los estudiantes con relación a la cantidad de tiempo que se destina a cada texto y la intención o motivación de esa lectura. Por otra parte, dos de los entrevistados mencionaron la diferencia entre la lectura que se hace en el Nivel medio y el Nivel Superior, con las consecuencias que ello acarrea.</p>
--	---	---

	<p><i>los decís explícitamente no lo hacen. Entonces yo creo que la mayoría de los docentes no logramos explicar los procedimientos para que los chicos lo comprendan.</i></p> <p><i>E2: la dificultad que identifico tiene que ver con la ausencia de estructuras previa que hacen ciertas partes del texto relevante.</i></p> <p><i>E2: Entonces a mí lo que me da mucha curiosidad, que no logro saber bien cómo indagar es qué hábitos o qué relación digamos tiene cada estudiante con el texto. Esa relación digamos íntima de cara a cara con el texto, porque lo que noto y lo noto un poco por las devoluciones en clases es que las lecturas son muy superficiales y apuradas.</i></p> <p><i>E2: y ahí me doy cuenta que en realidad no hay</i></p>	
--	---	--

una construcción digo, ese vínculo con el texto, porque muy pocas veces aparece un comentario respecto de alguna parte que les haya llamado la atención, o que les haya resultado significativa, sino que siempre aparece como una especie de ansiedad, digamos de sacarse de encima esa lectura y en esa ansiedad se pierde mucho la riqueza del tipo de material que trabajamos, porque bueno tenemos argumentos que son muy complejo digamos en su construcción y que no son para leer así nomás, sino que es como para detenerse por ahí una hora en una página, pero ahí no hay mucho registro de eso y hay que trabajarlo.

E2: Lo que me da un poco la sensación es que sobre todo los primeros años o en los cursos de

	<p><i>ingreso, que terminan teniendo éxito las personas que ya tenían habilidades.</i></p> <p><i>E2: Quizás lo que pasa también es que para leer un texto de 20 o 25 páginas, que suele ser la extensión de la bibliografía que yo uso, depende de la velocidad, pero necesitas por lo menos de dos horas, dos horas y media y ahí habría que ver exactamente qué agenda hábitos o cronograma sigue cada estudiante.</i></p> <p><i>E2: Hay cosas básicas que sí quedan, quizás se hace repregunta, a veces hay una comprensión de un concepto muy literal y cuando los sacas de esa literalidad quizás se pierden un poco. Eso varía de acuerdo con el alumno.</i></p> <p><i>E2: es muy importante que haya como autoexamen dónde se puede identificar dónde está el problema, desde</i></p>	
--	--	--

ya que la pregunta retórica de tienen alguna duda no funciona nunca. Las personas que más dudas tienen son las que más entendieron el texto, desde ya.

E2: Pero bueno hay una parte también que le que le toca al estudiante de decir tengo que estudiar esto, tengo que poder explicarlo, bueno dónde estoy parada, qué es lo que me falta, qué necesito, el contexto, necesito lecturas complementarias, mi problema es un problema de vocabulario.

E3: era muy natural decir para la clase que viene lean tal capítulo de tal autor y en clase partía ya de la lectura que ellos traían el texto leído, discutirlo analizarlo y hacer alguna actividad. Hoy eso ya no pasa porque ya del texto nadie lee. El

	<p><i>90% no lee entonces yo ya sé que primero tengo que reducir lo que mando a leer porque todo un capítulo no se puede y ese fragmento a veces lo reparto en grupos.</i></p> <p><i>E3: ahora lo natural es que nadie lea. Y pienso después qué van a hacer, dar clase tocando de oído, no es así. A veces ni siquiera la consigna llegan a leer.</i></p> <p><i>E3: creo que esto en el último año de la carrera no es un problema, la mayoría de los textos se comprenden.</i></p> <p><i>E3: La cantidad de materias para mí atenta contra la calidad de estudio.</i></p> <p><i>E3: Yo me doy cuenta de que no pueden leer, que llegan tarde porque trabajan y después me preguntan cosas que yo digo no puede ser que me pregunten esto, pero no porque no sepan sino</i></p>	
--	--	--

	<p><i>porque la cabeza no está donde tiene que estar</i></p> <p><i>E3: en el nivel superior se supone que yo no tengo que estar insistiendo o generando instancias coercitivas para obligarlos yo doy por hecho que cada uno se auto gestiona.</i></p> <p><i>E3: me parece que todo pasa por el entrenamiento. Quiero decir al haber experimentado antes procesos de reflexión sobre ese tipo de texto. Por ejemplo, si en la secundaria se trabajó reflexión sobre textos, discusión, intercambio, debate probablemente el estudiante llegue al nivel superior ya con herramientas para interpelar un texto más críticamente para poder leerlo e interpretarlo. Distinto es si eso no se da así. En el nivel secundario se enseña a copiar y pegar respuestas que ya están</i></p>	
--	---	--

	<p><i>formuladas en un manual, después cuando en un nivel superior se le pida que reflexione y comprenda no va a poder porque no aprendió a hacerlo. No creo que sea algo innato también depende de lo que ocurre en los hogares, cuánto acercamiento hay a los materiales culturales, a objetos culturales. No es lo mismo un niño o una niña que se crió o un adolescente en contacto con libros, con cosas del mundo más académico que alguien que no, porque después en el nivel superior va a ser una novedad y para otro no, ya va a venir con el manejo de cómo leer un libro, ya va a ser un camino allanado. También depende de la seguridad de la persona porque hay personas que pueden comprender muy bien, pero tienen miedo de despegarse de</i></p>	
--	--	--

	<p><i>la certeza que da la lectura del libro, por eso digo que me parece que depende de varias cuestiones.</i></p> <p><i>E3: creo que depende de cómo se estudia, si se estudia para aprobar y no se preocupan por comprender sino por recordar, no es lo mismo que si se estudia para aprender, para apropiárselo, más allá de aprobar un examen. Me parece que ahí también se favorece la comprensión.</i></p> <p><i>E4: creo que uno de los principales problemas que hay es que hay mucha ansiedad, entonces leen la consigna por arriba y dicen bueno lo resuelvo y ya está.</i></p> <p><i>E4: A veces piensan que abordando dos páginas de un libro ya está.</i></p> <p><i>E4: También está esto de estudiar para ese momento de la prueba, el estudiar de memoria</i></p>	
--	--	--

	<p><i>que todavía existe, sin esta significación que le podés dar al contenido. Entonces como que es algo más superfluo, es para ese momento y cuando lo tenés que retomar o recuperar en dos meses ya no te acuerdas nada o no lo terminaste de interpretar.</i></p> <p><i>E4: hay chicos y chicas que egresan del secundario y la lectura es casi nula. También se lee más literal, la inferencia no está en el secundario entonces cuando pasas al nivel superior te das cuenta de que la inferencia es lo primero que aparece, no hay nada literal y eso también tiene que ver con los procesos y con la comprensión del texto.</i></p>	
<p>ACCIONES QUE FAVORECEN LA LECTURA</p>	<p><i>E1: sigo pensando, al igual que hace un tiempo, que es importante una lectura global, una lectura por párrafos, la parcelación</i></p>	<p>Segmentar un texto, en el sentido de poder establecer jerarquías y lograr relacionarlo con otro material, autor o materia aparece en la mayoría de las</p>

	<p><i>de textos, las notas marginales, la pregunta de quién está hablando en este texto, sacar la idea principal, la pregunta de dónde dice de qué está hablando este texto para también sacar las ideas secundarias.</i></p> <p><i>E2: Primero lo más básico que es sentarse en una silla, en un ambiente tranquilo y marcar el texto desde la primera lectura.</i></p> <p><i>E2: si no se marca el texto, si no vas dejando esa huella que te van diciendo uy esto es importante, lo relaciono con tal cosa, me va a servir para contestar tal consigna. Es fundamental marcar el texto. Después establecer como jerarquías en función de conceptos centrales, secundarios, pasos en un argumento, características o elementos de un</i></p>	<p>entrevistas. Al mismo tiempo, se repite en algunas respuestas la importancia de comenzar con una lectura superficial o global para continuar con una más profunda y el poder marcar el texto, en el sentido de subrayarlo o hacer notas marginales.</p>
--	--	--

	<p><i>concepto, hipótesis de lectura. Identificar el tema y el objetivo de un texto es fundamental, muy básico y cuando te das cuenta de que eso no funciona no podés seguir avanzando, porque si no está claro ni siquiera de qué estamos hablando, muy difícil después que funcione ahí la lectura o cualquier actividad.</i></p> <p><i>E3: tratar de explicar un texto ayuda a comprenderlo, identificar una idea general del texto los principales conceptos. Armar un esquema conceptual, ver con qué otros autores se relacionan. A veces se piensa que el texto es contenido y este contenido no se relaciona con otras materias. Y no es así porque después en la práctica cuando uno está ejerciendo está todo junto. También es</i></p>	
--	---	--

importante poder armar un propio texto, pero yo sé que para esto no hay tiempo, para sentarse y escribir una ficha sobre el texto, porque la oralidad por supuesto que es re importante pero también es importante poder escribirlo.

E4: yo siempre les digo que traten de leer bien las consignas.

E4: Cuando hay que abordar un texto les sugiero que lo lean varias veces, que hagan tal vez una primera lectura un poquito más superficial no tan profunda y después sí hacer una lectura más profunda, para entender bien qué es lo que dicen las palabras, que las que no se entienden las tienen que buscar, que no den nada por sobreentendido, que los contenidos los traten de relacionar no solo con nuestra materia sino con

	<p><i>otras. Y creo que también es importante el hábito de la lectura y leer a conciencia, no hacer como un barrido rápido, sino que tratar de abordar, tratar de tener preguntas guía.</i></p>	
<p>CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA</p>	<p><i>E1: la mayoría de los docentes presupone que si el alumno lee comprensivamente un texto en la secundaria también lo va a hacer en la Universidad, dejando de lado el concepto de alfabetización académica, que tienen que ver con enseñar a leer en la Universidad. Ahí es donde radica el problema de los grandes fracasos en la mayoría de las universidades.</i></p> <p><i>E1: En las universidades empezamos a darnos cuenta hace un tiempo que si no les enseñamos comprensión lectora con textos académicos</i></p>	<p>Todos los profesores entrevistados coinciden en la importancia de enseñar posicionándose desde el concepto de alfabetización académica. A su vez, se repite en casi todas las respuestas la diferencia que existe entre leer en el Nivel Medio (o en otros ámbitos de la vida) y leer en el Nivel Superior.</p>

	<p><i>el fracaso es inminente, por más que haya sido un buen lector en la secundaria.</i></p> <p><i>E2: sí me parece que cada universidad invierte muchísimo dinero en cursos de ingreso que son cursos de alfabetización.</i></p> <p><i>E3: yo pienso que la alfabetización académica es un proceso importante porque uno, por ejemplo, no escribe profesionalmente desde el primer día, pero sí es necesario ejercitarlo.</i></p> <p><i>Por eso, desde las cátedras a veces se piden trabajos escritos para favorecer estos procesos, lo mismo con la lectura comprensiva, hay autores que son más sencillos y otros que no, tal vez hay palabras que no se conocen.</i></p> <p><i>E3: Yo creo que es algo que se tiene que hacer en todas las cátedras, es</i></p>	
--	---	--

	<p><i>formar otra competencia profesional. Yo tengo que poder entender y comprender textos de distintas disciplinas porque un profesional necesita tener herramientas para poder comprender cualquier cosa, porque mañana sale un nuevo paradigma de la psicopedagogía y no tenés formación previa, pero si vos tenés herramientas para leer y pensar, ya está vas a poder comprenderlo. Me parece a mí que cualquier profesional tiene que poder comprender, por eso digo que cada materia debería trabajarlo porque cada disciplina es distinta, el conocimiento en cada una se construye de manera distinta, cada una debería dar los códigos de la forma en que se lee cada materia.</i></p>	
--	--	--

	<p>E4: <i>trabajo en base a eso porque no es lo mismo abordar un texto académico qué leer en tu casa.</i></p> <p>E4: <i>La alfabetización académica implica también una comprensión del texto y también un compromiso desde lo que es la facultad, los profesores porque tal vez es más sencillo ir y dar el texto y ya está, pero implica este trabajo con el alumno.</i></p> <p>E4: <i>es un lineamiento que se trabaja desde la facultad porque a nosotros nos explican, nos hablan sobre eso, sobre su importancia en las reuniones que tenemos.</i></p>	
<p>HERRAMIENTAS BRINDADAS POR EL PROFESORADO PARA ACOMPAÑAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE SUS ESTUDIANTES</p>	<p>E1: <i>aprendí con la experiencia.</i></p> <p>E2: <i>No tuve mucha formación pedagógica, o sea hice el profesorado sí, pero lo que fui aprendiendo de</i></p>	<p>La formación recibida en los profesorados no es considerada como suficiente por ninguno de los profesores entrevistados. Casi todos coinciden en que las herramientas necesarias</p>

	<p><i>de mis trabajos y de otros colegas.</i></p> <p><i>E3: creo que la formación no, pero sí la forma de dar clase de algunos docentes que me enseñaron eso, a leer el texto en situación, a interpretarlo, a verlo como vivo, como dinámico y no como algo con una certeza absoluta y definitiva.</i></p> <p><i>E4: No, el profesorado no me brindó herramientas. Tuve que buscarme yo las herramientas.</i></p> <p><i>E4: Mi directora de tesis me da muchas herramientas para lo que es el abordaje.</i></p>	<p>para acompañar a sus estudiantes en la comprensión de textos las adquirieron con la experiencia de sus trabajos o a través de colegas.</p>
<p>RELEVANCIA QUE LA UNIVERSIDAD LE OTORGA A LA COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p><i>E1: A diferencia de otras universidades en esta es muy claro que quieren que se trabajen competencias.</i></p> <p><i>E1: Para mí la conducción sí tiene claro para dónde quiere ir, pero no sé si todos</i></p>	<p>Dos de los profesores entrevistados consideran que la universidad le brinda el espacio y tiempo adecuados al trabajo de la comprensión lectora. Solamente uno cree que, si bien es algo que se propone en la institución, finalmente no se observa</p>

	<p><i>nosotros, los docentes, tenemos claro esto.</i></p> <p><i>E1: Se han hecho ciertas capacitaciones sobre estas cuestiones.</i></p> <p><i>E1: El problema es si queda a la buena de Dios y cada docente hace lo que puede.</i></p> <p><i>E1: Si se le da la importancia o no, me parece que no, yo no conozco todas las materias de la carrera, no sé si hay alguna materia específica donde enseñan esta habilidad de la lectura en psicopedagogía.</i></p> <p><i>E2: Hay un taller, pero nunca nos han facilitado lo que se trabaja en ese taller. Son muy poquitos encuentros, me parece</i></p> <p><i>E3: Yo creo que cada materia puede aportar a eso, ahora si todas las materias lo aportan yo pienso que no. Hay materias que si no trabajan en construir el</i></p>	<p>en la práctica. A su vez, la mayoría coincide en que habría que evaluar si esos lineamientos propuestos por la universidad se llevan a cabo en cada cátedra.</p>
--	--	---

	<p><i>sentido del texto no se entiende nada.</i></p> <p><i>E3: lo que yo veo en los estudiantes es que vienen con mucho entrenamiento de la reflexión para eso tienen que haber comprendido.</i></p> <p><i>E4: Desde mi experiencia personal yo considero que la universidad le da importancia a la comprensión, después obviamente depende de cada profesor y de la materia que tenés. Depende de la predisposición que como docente tenés, porque en la Universidad nos pueden decir tal cosa, pero después vos en tu cátedra implementas lo que te parece, nosotros tenemos mucha libertad.</i></p>	
<p>PSICOPEDAGOGÍA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD</p>	<p><i>E1: yo creo que por un tiempo la formación del psicopedagogo tiene</i></p>	<p>Se observan discrepancias en esta categoría ya que uno de los entrevistados considera que los</p>

	<p><i>que estar muy centrado en esto.</i></p> <p><i>E1: yo creo que los psicopedagogos y psicopedagogas deberían estar muy compenetrados con el trabajo de lectura, deberían estarlo por esta cuestión de la formación permanente en primer punto. Y segundo punto porque en realidad es parte de su trabajo lograr que los chicos hagan esto, leer.</i></p> <p><i>E1: me parece que deberíamos hacer un debate sobre la importancia de la lectura en el mundo actual.</i></p> <p><i>E2: creo que falta fortalecer la comprensión de textos y la lectura académica también, las dos cosas. Y también hay otra cosa que me parece fundamental, que quizás veo que no se ejercita tanto en otras materias</i></p>	<p>estudiantes muestran entrenamiento al momento de reflexionar, lo que implica haber comprendido un texto. Pero otros dos consideran que debería dedicarse más tiempo al trabajo de la comprensión lectora en la formación de futuros profesionales.</p>
--	---	---

	<p><i>y cuesta mucho que es pensar de acuerdo a una perspectiva teórica, o sea darse cuenta de que estudiar en la Universidad significa ir construyendo o incorporando diversos marcos teóricos que nos permiten describir y explicar la realidad.</i></p> <p><i>E3: yo veo en los estudiantes que vienen con mucho entrenamiento de la reflexión y para eso tienen que haber comprendido, también pueden preguntar.</i></p> <p><i>E4: Para mí tendría que haber más horas de trabajo, no sé si de comprensión, pero sí tal vez de trabajar por ejemplo artículos académicos, cómo se abordan.</i></p> <p><i>E4: Se le podría dedicar más tiempo sobre todo en los primeros años porque hay chicos y chicas que egresan del</i></p>	
--	---	--

	<i>secundario y la lectura es casi nula.</i>	
--	--	--