

La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente

ELIZABETH NARVÁEZ CARDONA*
SONIA CADENA CASTILLO**

El presente artículo surge de un proyecto de investigación que contempla como parte de sus objetivos específicos el diseño de una experiencia de formación de docentes universitarios sobre la lectura académica en la educación superior. El propósito de este documento es, por un lado, argumentar la necesidad de dicha experiencia formativa y, por el otro, presentar sus objetivos y las situaciones formativas que se han privilegiado. Así, a partir de un estudio previo sobre tareas de lectura en cursos profesionales, se justifica la importancia de abordar la enseñanza de la lectura académica en la educación superior. Además, se presentan y discuten algunos de los mitos relacionados con la lectura en el ámbito universitario. Por último, se describe la propuesta y se argumenta que un espacio formativo como el señalado exige a las direcciones universitarias la constitución de equipos colegiados e interdisciplinarios con la orientación de docentes expertos en el campo de la enseñanza de la lectura académica, para dar lugar al intercambio de experticias y reflexiones sobre sus prácticas. De ese modo, se esperaría incidir sobre el ejercicio del derecho a una educación superior de calidad.

This article comes into being as a result of a research project that includes, among other specific aims, the design of an experience of university teacher training in academic reading in higher education. The intention of this work is, on the one hand, to explain the need of such formative experience, and on the other hand, to present its aims and the formative situations that have been privileged. Thus, starting from a previous study on reading tasks in professional courses, the importance of dealing with the teaching of academic reading in higher education is justified. Moreover, some of the myths related to reading in university contexts are presented and discussed. Finally, we describe the proposal and we support the idea that a formative space as the one mentioned demands from the university authorities the making-up of well-trained and interdisciplinary teams of professionals oriented by experts in the field of academic reading teaching, so as to give way to the exchange of experiences and reflections about their practices. In that way, influence over the exercise of the right to receive high-quality higher education would be expected.

¿Por qué una propuesta de formación sobre la enseñanza de la lectura académica en la universidad? Un campo de formación invisible

Haremos posible una relación con el conocimiento que se construya sobre la duda o el conflicto y no sobre seguridades y certezas, relación que debe privilegiar la lucha con uno mismo antes que con el vecino, la desconfianza en la prisa y en la moda, la búsqueda de alteridad e identidad como algo inseparable y la necesidad de diálogo externo e interno. (Calonje, 1996)

Con frecuencia, en las instituciones de educación superior se cree que un profesional puede convertirse en docente universitario cuando se ha convertido en investigador de su campo disciplinar. Esa formación en investigación se logra, en la mayoría de los casos, cuando el profesional accede a programas de posgrado (maestrías y doctorados). Resulta, entonces, que los niveles de especialización alcanzados en el dominio de los objetos de conocimiento son los que acreditan finalmente el potencial y la capacidad de un profesional como docente universitario.

Algunos podrían pensar que justamente esa experiencia, tanto en investigación como en prácticas académicas de posgrado, representa un saber suficiente para asumir responsabilidades docentes. Ahora bien, es cierto que investigar y publicar generan en un profesional una gran experticia como académico de su área; por esa razón podría decirse que este logra un elevado conocimiento respecto de las prácticas de lectura y escritura de su comunidad científica. Sin embargo, la mayoría de los docentes universitarios de alto perfil académico enfrentan la docencia universitaria con dificultades. Algunas de estas se refieren a la relación que establecen los estudiantes con los documentos escritos. Específicamente, suele escucharse que los estudiantes universitarios no leen los documentos que se les asignan como bibliografía obligatoria y, en el caso de que lo hagan, en las evaluaciones se constata que han realizado interpretaciones parciales o inadecuadas de ellos.

Estas situaciones en torno a la lectura y las dificultades de los estudiantes podrían justificar ciertas explicaciones que suelen darse, es decir,

que los estudiantes presentan dificultades porque han recibido una inadecuada enseñanza de la lectura en la escuela secundaria y, por tanto, los docentes “padecen” esto ante la falta de una admisión selectiva por parte de las universidades. No obstante, creemos que estas explicaciones pueden discutirse.

Una investigación que exploró las concepciones¹ de los docentes y estudiantes en torno a las tareas de lectura en asignaturas profesionales mostró algunas creencias sobre estos fenómenos (Cadena, Narváez y Chacón, 2007)². A continuación, se ilustrarán algunas concepciones representativas, con fragmentos de entrevistas de docentes y estudiantes tomadas durante la investigación:

◆ *La cantidad y repetición de actividades de lectura y escritura garantizan el aprendizaje.*

El cronograma general de actividades en las asignaturas analizadas sugiere un esquema reiterativo en la asignación de tareas de lectura: se encontró que el 65% de las actividades son de este tipo. Al parecer, la lectura y la escritura se utilizan como control de la actividad y como “refuerzo” para el aprendizaje; por eso, en la mayoría de los casos se asignan como estudio independiente y no se realiza retroalimentación en clase.

[...] se quejan porque dicen: “¡profe, pero es que nosotros leemos mucho en esta materia, esto es mucho trabajo, talleres, talleres, lecturas, lecturas!” Y yo les digo: “muchachos, cuando ustedes estén más arriba en otros semestres, ustedes me van a agradecer que desde primer semestre ya tuvieron un ritmo de trabajo que les imponía leer y escribir, porque ustedes así se van soltando, van aprendiendo, y ya cada vez es más fácil”. (Fragmento de entrevista a una docente)

◆ *El aprendizaje de los contenidos –por medio de la lectura y la escritura– es una responsabilidad del estudiante.*

Las tareas de lectura se conciben como un componente intrínseco para el aprendizaje de cualquier materia; sin embargo, se asignan como actividad individual y solitaria, porque se considera que su enseñanza no es función que le

corresponda al nivel universitario, dado que los estudiantes ya deben saber cómo hacerlo:

En el módulo de Tecnología [...] solamente se utilizaba en esta forma: toda la información mandarla al correo de él, y él la calificaba [...] no se hizo un debate acá [acerca del material] nada de eso; solamente era calificarlo y listo. (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

- ◆ *Los textos sencillos garantizan el aprendizaje.*

Los docentes seleccionan y asignan lo que consideran “documentos sencillos”, cuya “sencillez” reside en la aparición de ciertos recursos, por ejemplo, imágenes de apoyo. Esta condición se cree favorecedora para el aprendizaje:

Ya podemos aprender, por ejemplo, [el concepto de] demanda por medio de una presentación en power point que se ve con muñequitos, es dinámica, y te muestra la grafiquita [...] el conocimiento ya no es solamente el texto que uno ve, o el libro que está en el aparador de la biblioteca, sino que ya el conocimiento es interactivo, ya es otra cosa totalmente diferente. Entonces, digamos que es mucho más fácil como apropiarse de ese conocimiento. (Fragmento de entrevista a una docente)

- ◆ *Cuando hay motivación por la actividad, la lectura y la escritura se facilitan.*

Con el propósito de motivar a los estudiantes, se diseñan diversas actividades con los documentos que se asignan para leer: (a) lectura como primer acceso a la información del texto; (b) el “rompecabezas”, que consiste en entregar fragmentos de un mismo texto a cada uno de los miembros de un subgrupo para su lectura, análisis y posterior discusión; (c) la conversación controversial o debate, que consiste en la división del curso en dos subgrupos (uno asume una postura a favor del tema y el otro, asume la postura opuesta); y (d) “el Chat” alrededor de un tema, esta última es una dinámica durante la cual se lleva a los estudiantes a una sala de sistemas; allí, cada estudiante asume un nombre virtual, lee un documento seleccionado por la docente y participa en una discusión virtual con el resto de compañeros.

[...] otra vez el módulo que vamos a leer. Esos son los comentarios. Entonces, por eso se han suscitado estas dinámicas: rompecabezas, discusión controversial, chat, para que ellos vean unas actividades dinámicas alrededor de ese texto, pero si lo dejamos muy amarradito, se nos aburren, se nos van a aburrir en el módulo, porque hay mucha información, ellos en el momento no lo entienden, y uno trata de explicar, explicar, que el módulo es de mucha comprensión de lectura, pero a veces ya en la quinta sesión “¡ay! Hoy, ¿qué nos toca leer...?” (Fragmento de entrevista a una docente)

- ◆ *Leer y escribir –en el ámbito personal de los docentes– son procesos complejos y lentos.*

A pesar de tomar la decisión de asignar gran cantidad de actividades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura, los docentes orientadores de los cursos reconocen la dificultad que representa para ellos la escritura y, por lo tanto, las grandes demandas de tiempo que implica. Al parecer, asumen la lectura y la escritura como procesos que exigen planeación, revisión y retrocesos hasta lograr un resultado de calidad:

Yo tengo una costumbre, y es que sobre todo en los documentos escritos, en la parte de arriba o en la parte de atrás escribo mi apreciación sobre eso o lo que creo que es fundamental sobre ese documento; entonces cuando voy a escribir, voy y resumo todas esas noticias [...] y comienzo la idea de lo que voy a escribir. Simplemente empiezo a vaciar ideas, y el orden, cuando ya tengo mucha cosa transcrita, puedo ir y volver, ir y volver, cambiar de orden, cambiar las ideas, pero para poder plantear esas ideas, tuve que haber leído [...] para poder generar alguna pequeña idea, ese es como el procedimiento que realizo. (Fragmento de entrevista a una docente)

Estas concepciones podrían ser una manifestación de lo complejas que resultan las relaciones entre el conocimiento académico, la lectura y la escritura académica. Como se observa, por un lado se demanda a los estudiantes leer y escribir en el contexto de actividades lúdicas, controladas y centradas en la acumulación de información; mientras que para los profesores asumir sus propios procesos de lectura y escritura es una situación lenta, que requiere de revisiones y reflexiones mucho antes de producir una idea.

En muchos casos, los docentes universitarios asignan a los estudiantes algunos documentos que ellos mismos leyeron en su proceso de formación de posgrado y como investigadores. Si se analizan solo las estructuras de dichos textos, se encuentra que exigen a los estudiantes un proceso de comprensión de alta complejidad. En efecto, la investigación mencionada mostró que los alumnos tendrían que ser capaces de poner en relación las ideas de los autores con los recursos retóricos³ que se utilizan en los documentos para explicarlas: ejemplos, definiciones, problemas, descripción de procesos y reformulaciones:

Yo creo que aparte del léxico que se maneje en un texto, y que este interfiera en la comprensión, tiene que ver también el hecho de que algunos textos, o la mayoría de lo que estamos leyendo aquí en la Universidad, en ellos hay ideas y conclusiones implícitas, entonces que no sea el tipo de comprensión de lectura que todo se lo está diciendo a uno, que uno no tiene necesidad de buscar más allá, ni de hacer un esfuerzo mental por saber qué es lo que está queriendo decir el autor... se suponía que nosotros teníamos que leerlos y comprenderlos perfectamente, sin tener como una orientación sobre ello. [...] buscaban que [...] nosotros, los alumnos, desarrolláramos la capacidad de leer [...] en un tiempo limitado, leer rápido, pero comprender al mismo tiempo. (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

Podría ser que estos niveles de complejidad sean advertidos por los docentes y eso explica que se diseñen distintas actividades para favorecer el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, al dejar que los alumnos trabajen independientemente con los contenidos, sin la guía ni la discusión colectiva, se pierde el impacto formativo de los textos. Los estudiantes lo perciben:

Una tarea escrita, ahorita, es trabajo independiente, [...] entonces en una tarea escrita uno tiene que colocar lo que uno entienda, porque es el trabajo independiente que uno hace, ese tema no se va a ver en clase, es como parte de investigación que aparte uno hace, entonces una tarea escrita tiene que ser con las palabras de uno, lo que uno entienda [...] Hasta que usted veía la calificación, uno ni sabía. (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

Ahora bien, es posible que esta práctica de solicitar tareas a los estudiantes, no discutir las y solo calificarlas ocurra porque el volumen de

actividades rebasa las posibilidades reales del profesor y de los estudiantes. Esto se evidencia en el siguiente fragmento de la entrevista a un docente:

Nosotros tenemos, en consenso con el profesorado [...], es que cada sesión nos da una actividad, es decir, tenemos treinta sesiones en el semestre, y tenemos construida una tabla Excel para que cada sesión nos arroje una nota [...] entonces es una forma de controlar una asistencia, a través de una actividad. (Fragmento de entrevista a una docente).

La excesiva cantidad de actividades planificadas podría, entonces, representar un conflicto, ya que requieren mucho tiempo de trabajo y pueden minimizar el avance de lo realmente necesario: la discusión en el aula para trabajar en la interpretación de las lecturas y, por tanto, en la construcción de significados sobre los objetos del campo disciplinar. Sin embargo, parecería que no es esto lo que se espera de la lectura de documentos. Por un lado, parece que el exceso de actividades es una manera de controlar la asistencia más que promover la comprensión de los documentos leídos. Por el otro, en el estudio mencionado, la caracterización de las tareas de lectura mostró que los docentes y los estudiantes tienen expectativas distintas sobre la realización de sus actividades. Tal como lo afirma uno de los estudiantes entrevistados:

Pues muchas veces nos estrellábamos mucho con los profesores, porque es que yo pensaba que ellos buscaban que uno pensara, pero pues había varios profesores que querían que uno se extendiera [...] y en sí era como copiar de otro lado y ya, entonces uno a lo último se empezaba a estresar porque no sabía cómo redactar tanta información... (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

Por consiguiente, los productos escritos que resultan después de las lecturas de los estudiantes tienden a reproducir la información del documento leído y son calificados como buenos trabajos. ¿Por qué? ¿Qué podría explicar este fenómeno?

De acuerdo con los análisis de las tareas de lectura, se observó que se consideraban exitosas aquellas en las que los estudiantes identificaban definiciones y vocabulario y los replicaban en

un documento escrito. Esta práctica de lectura y escritura de documentos demostraría ciertas creencias respecto del quehacer docente: particularmente que los saberes que deben enseñarse son definiciones y terminología para incrementar el vocabulario:

Pues porque igual el profesor sabe que si nosotros adquirimos bien los conocimientos de esa asignatura, pues obviamente nos va a servir para más adelante, es como lo que siempre espero un profesor, que a los alumnos les quede claro todo [...]. Lo difícil es que hay palabras [...] que no entendemos [...] ni aun eso es difícil, porque si tú no sabes qué significa una palabra, vas y la buscas en el diccionario y ya, ya sabes qué significa, y listo, sigues con tu texto. (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

Esta práctica de lectura en el aula podría tener alguna relación con el modo como los docentes universitarios conciben el conocimiento de sus campos disciplinares. Si los profesores asumen los saberes científicos como información única, inalterable y verdadera, sería legítimo y comprensible que una de las funciones docentes fuera ayudar a reconocer el léxico nuevo para “dejar claro” lo estudiado y así poder “aplicarlo”.

Más significativa aún resulta esta explicación si se advierte que las disposiciones institucionales sobre cómo planear y desarrollar los cursos universitarios podrían reforzar estas prácticas. Por ejemplo, si las asignaturas están planeadas en términos de la cantidad de los contenidos más que de los objetivos del aprendizaje. En este sentido, podríamos inferir que tales disposiciones están relacionadas con concepciones de los equipos docentes según las cuales a mayor cantidad de actividades, mayor aprendizaje y, además, que solo se aprende por medio de la acumulación de información. Esta perspectiva convertiría el proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso “contrarreloj”, tanto para profesores como para estudiantes:

Si los estudiantes vienen con los conceptos claros... la clase rinde más. [...] la profesora nos deja las copias, [...] las leemos [...] en clase viene la explicación de la profesora, los talleres [...], eso nos ayuda [...] a profundizar en el tema [...]. Y además de que nos ahorra muchísimo tiempo. (Fragmento de grupos focales con estudiantes)

Toda esta complejidad explicativa que se teje en torno a las tareas de lectura en las asignaturas universitarias podría demostrar que el dominio disciplinar de los profesores es una condición muy importante, pero no suficiente en el ejercicio de la docencia en la educación superior. De hecho, los docentes del nivel universitario han sido y son practicantes de la lectura y la escritura científica de su campo, pero se trata aparentemente solo de un saber tácito, funcional, que no se convierte en objeto de enseñanza para con los estudiantes (Barboza, 1999).

Es probable que esta situación se presente porque aun resulta complicado comprender que la formación de posgrado y en investigación que posee un docente construye y aporta, pero no resuelve los problemas de la enseñanza de los contenidos disciplinares por medio de tareas de lectura. En efecto, se trata de un campo específico: el de la formación para la enseñanza de la lectura académica en la universidad (Castedo, 2007).

Hacer visible la existencia de este campo seguramente ayudará a comprender que algunos de los problemas de los estudiantes universitarios con la lectura son problemas de enseñanza que los docentes deben enfrentar (Carlino, 2003); y que tales problemas podrían incidir en un fenómeno de exclusión, situación que en ocasiones padecen jóvenes y adultos cuando deciden reclamar por su derecho a la educación superior.

¿Qué pretendería confrontar una experiencia de formación sobre la enseñanza de la lectura académica en la universidad? Encarar los mitos

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento⁴, una concepción del problema desde el punto de vista de la *lectura académica* dejaría de concebir al docente y al estudiante como consumidores de información (*informívoros*), para resignificarlos como participantes activos en la construcción de los campos de conocimiento académico. De ese modo, la lectura académica se entiende como una práctica didáctica con los documentos escritos. Es decir, un tipo de lectura que responde a objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como a las condiciones de trabajo en el aula en el

marco de las asignaturas que constituyen la formación de un profesional.

Lo que se persigue con esta práctica de lectura será desencadenar dos tipos de procesos de aprendizaje: el primero, construir sentido sobre los contenidos de enseñanza en los cursos a partir de los documentos específicos de un campo de formación; y, el segundo, dominar progresivamente los modos como se estructuran dichos contenidos para el campo de formación determinado, en los documentos leídos.

Estas metas explicitan la responsabilidad de los docentes también en dos sentidos. Por un lado, como modelos de lector, de manera que hagan explícito a sus estudiantes su saber funcional como lectores y escritores científicos de sus campos de saber. Por otro lado, como organizadores de ayudas que promuevan situaciones de lectura académica en el marco de sus asignaturas, de modo que les permitan a los estudiantes la consecución progresiva de las dos metas de aprendizaje mencionadas.

En este sentido, cada colectivo de docentes de los campos de saber tendría modos de leer y de enseñar a leer relativos a sus campos de conocimiento específico. Por esa razón, una propuesta de formación docente sobre lectura académica pretendería ayudar a comprender que los profesores de Lengua, expertos y responsables de los cursos de lectura y escritura, no son practicantes científicos de la lectura y la escritura de los distintos campos disciplinares. En ese sentido, se requiere de un trabajo colegiado entre profesores de los campos profesionales y profesores de Lengua en el que se legitime hablar sobre sus propias prácticas docentes con la lectura y su relación con la enseñanza de los contenidos disciplinares en los cursos profesionales.

Como consecuencia de lo anterior, la formación de maestros universitarios no se considera un proceso de actualización, es decir, que exija la “renovación” teórica y práctica. Por el contrario, se asume la formación de docentes en la educación superior como un reconocimiento interdisciplinario de experticias, lo que implica que el propósito de cualquier propuesta formativa sea que los maestros participantes, incluyendo el orientador, tomen decisiones en relación con la lectura y escritura de un modo cada vez más reflexivo e intencional para el logro de sus objetivos de enseñanza.

Ahora, habría que reconocer que aun no es frecuente concebir el problema de la lectura y la escritura en la universidad como una especificidad de los campos disciplinares, integrada a los currículos. Si bien existe una tendencia a reconocer que saber leer y escribir en el ámbito académico es un saber especializado –de ahí la variedad y frecuencia en la oferta de cursos–, las propuestas que circulan asumen el problema de la escritura y la lectura académicas como un fenómeno genérico; en algunos casos, técnico, y no relacionado con la enseñanza de los campos de conocimiento. Por lo tanto, según esa perspectiva, parecería ser una experticia que involucra a los investigadores ya formados⁵.

Por consiguiente, los profesores de los campos profesionales deberán ser acompañados para construir una mayor conciencia sobre la complejidad implicada en los procesos de lectura cuando tratan de comprender y argumentar la teoría de sus campos específicos de conocimiento, durante su formación como investigadores y expertos de los campos. Además, deberán razonar sobre cómo ese proceso puede y debe enseñarse cuando se es docente universitario.

De lo dicho hasta aquí se deriva la necesidad de desarrollar y disponer de propuestas de formación innovadoras, en tanto no adjudiquen experticias exclusivas sino que esperen construir un clima de autorreconocimiento entre equipos colegiados. Este tipo de trabajo contribuiría a descubrir qué especificidades pueden orientar efectivamente a los estudiantes en la incorporación a los campos de saber por medio de la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, esta clase de dinámica ayudaría a comprender la diferencia entre los tiempos de la enseñanza y el tiempo que les ha tomado a los profesores universitarios la comprensión de los saberes especializados de su campo.

De ese modo, una experiencia de formación sobre la relación entre la lectura y la comprensión de los contenidos de las disciplinas podría mostrar que la lectura no es una “pieza” añadida en la construcción del conocimiento. Realizar tareas de lectura no es un medio para la enseñanza, sino un objeto de la enseñanza. Pero ¿a qué nos referimos con esa distinción?

Por un lado, esta distinción implica que las tareas de lectura pueden ser parte del trabajo independiente de los estudiantes si van acompañadas

de la “conversación” sobre el texto mismo. En la planificación de las clases, la lectura no se considera una actividad, sino un proceso de construcción conjunta de sentido (Moyano, 2002). Los lectores, en general, y los estudiantes en tanto novatos en particular, requieren estructurar su atención para revisar un documento escrito; por esa razón, acompañarlos con cuestionarios breves al inicio y también el cierre de la lectura resulta fundamental (Mardones, 1991).

Ahora bien, aunque acompañar las lecturas con guías de preguntas es importante –porque un texto sin interrogantes permanece cerrado (Mardones, 1991)–, no es una estrategia suficiente; es necesario discutir lo que se lee. Hablar sobre aquello que se lee es una manera de permitirle a los estudiantes manifestar sus modos de comprender los contenidos disciplinares de las lecturas realizadas y, además, es una oportunidad para que el docente tome conciencia sobre la brecha conceptual que lo aleja del estudiante.

Por consiguiente, la conversación sobre la lectura configura espacios de reconocimiento de sentido –incluso los del docente– sobre los contenidos disciplinares. Porque solo desde los modos de entender de los estudiantes, en tanto novatos, y de los maestros, como expertos, pueden planearse actividades para apoyar los procesos de comprensión de los contenidos disciplinares de los estudiantes.

Pero ¿qué leer y por qué? Si el propósito de una asignatura universitaria no es la oferta de definiciones y terminología, sino de espacios de conversación para la construcción de sentido sobre contenidos de un campo, la selección de los documentos de lectura para una asignatura profesional debería hacerse bajo la perspectiva de ofrecer a los estudiantes un panorama de los debates sobre los objetos de conocimiento del campo científico.

Por esta razón, una meta de la enseñanza de los cursos profesionales en torno a la lectura es que el estudiante advierta que no existen respuestas unánimes sobre la manera como se entienden los cuerpos teóricos de los ámbitos de saber, sino que se han tejido distintas explicaciones a partir de los desarrollos de autores que se han convertido en figuras representativas de los campos. Resulta de alto valor pedagógico

acostumbrar a los novatos, desde el principio, a tratar directamente con los autores de su campo, así como lograr habilidades en el comentario de dichos autores (Mardones, 1991).

Puede ser que en la selección de materiales resulte que los documentos teóricos no necesariamente se trabajen completos, lo que significa que pueden abreviarse algunas lecturas, pero dichas omisiones se subsanan incluyendo notas biográficas sobre los autores y realizando introducciones a las obras. Por eso, las tareas de lectura desde el punto de vista académico son procesos de introducción de un estudiante a un campo de saber para que identifique la manera como se han generado y transformado los objetos de conocimiento.

Este primer ejercicio de selección intencionada de los autores y documentos para leer puede demostrar que las preocupaciones sobre la enseñanza son específicas de una labor docente. Haber elegido aquellos conceptos que parecen “inevitables” responde no solo al propósito de ofrecer al estudiante una panorámica del debate en el campo teórico, sino también privilegiar contenidos para realizar un proceso de acompañamiento en la iniciación del campo que se estudia (Mardones, 1991).

Esta consideración de cuidar la selección y el modo como se interpretan los contenidos en las tareas de lectura responde a dos razones: una, relacionada con la conciencia de que siempre los escritos de los campos de las disciplinas generarán gran dificultad a los novatos, así contamos con estudiantes que tiene las mejores actitudes y aptitudes como lectores; la segunda, derivada de la anterior, es que leer escritos de la disciplina es un ejercicio complejo porque no se trata de textos para “leer” (*a secas*) sino textos para estudiar (Mardones, 1991). En consecuencia, se requiere que los novatos sean preparados, desde un proceso de enseñanza, en el tratamiento de este tipo de lecturas.

Como se ve, la lectura resulta ser una plataforma fundamental en la construcción del conocimiento cuando un estudiante se aproxima a su colectivo de pensamiento. En síntesis, la lectura académica implica algunas condiciones pedagógicas fundamentales para los maestros universitarios:

- Aproximarse a los objetos de conocimiento en un campo de saber a partir de las tareas de

lectura. Esto exige identificar los problemas abordados en el campo, de manera que no se enseñen definiciones sino las posiciones que sostienen los colectivos de pensamiento respecto de tales problemas.

- Leer autores originales y representativos de los distintos debates del campo y, por medio de la contrastación, permitir que los novatos comprendan paulatinamente la matriz conceptual de su campo de saber.
- A pesar de que las obras son extensas, especializadas y lejanas de los contextos de los novatos, un trabajo de orientación sobre las lecturas, así como la selección y focalización de unas sobre otras (siempre atendiendo a los dos primeros puntos nombrados), es un trabajo explícito de un maestro experto.

En este orden de ideas, las tareas de lectura serían un camino privilegiado para acceder a los colectivos de pensamiento (Nettel, 1996) y enseñar cómo hacerlo exigiría un acompañamiento en los procesos de interpretación sobre cómo se han desarrollado dichos colectivos. En consecuencia, los procesos educativos se entenderían como un derecho fundamental para que los aprendices ingresen a los colectivos de los que serán parte gracias a su formación universitaria. Esto demuestra que el problema de la enseñanza de la lectura académica está relacionado con la manera como se conciben los procesos de construcción de conocimiento.

¿Cómo hacerlo? Una propuesta de formación

Para algunos (León y Ortiz, 2005) el problema de la lectura de los alumnos se podría enfrentar diseñando y poniendo a circular manuales que listen pautas a seguir para hacer de la lectura un eslabón fundamental en la comprensión de los campos teóricos en las asignaturas profesionales. Sin embargo, las orientaciones que ofrecen corren el riesgo de convertirse en un listado de recomendaciones que los maestros no necesariamente atienden, porque falta especificidad acerca de cuándo, cómo y por qué utilizarlas. Por esa razón, resultarían documentos que no pueden cumplir, pese a su buena intención, los objetivos que se proponen.

Dado lo anterior, se insiste en la necesidad de crear condiciones y espacios institucionales para que los docentes universitarios constituyan equipos conformados por profesores de las asignaturas profesionales y profesores de Lengua (expertos en la enseñanza de la lectura), para analizar y discutir el modo como sus prácticas de enseñanza se relacionan con la lectura académica.

La realización de una experiencia de este tipo exigiría que la universidad, como espacio académico, propicie las condiciones para generar propuestas de formación para docentes universitarios, orientadas por las siguientes características:

Objetivos de la experiencia de formación

- Demostrar que la lectura académica consiste en la comprensión de documentos significativos para el aprendizaje universitario, y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes.
- Demostrar que los escritos asignados para la lectura académica son unidades textuales especializadas, en virtud de la complejidad de su estructura y de la carga conceptual que los caracteriza.
- Demostrar la idea de que el volumen de bibliografía asignada para la lectura y de actividades de lectura no incide necesariamente en la calidad de los aprendizajes de los saberes especializados del campo.
- Promover la vivencia de un proceso de lectura y escritura guiado, que consista en la revisión conjunta de lecturas y en el acompañamiento para la escritura de documentos que expliciten el modo como los participantes construyen el sentido de los textos. El objetivo de esto es que los maestros participantes sean conscientes del lugar de la lectura y la escritura en el aprendizaje.
- Suscitar en los maestros participantes la vivencia de su rol de novatos en el campo de la enseñanza de la lectura académica. Esto se logrará proponiendo lecturas del campo de la lectura y la escritura en la educación superior, un campo que no necesariamente dominan los maestros universitarios participantes.

Los docentes participantes

Para potenciar el trabajo, deberían agruparse profesores por facultades, en el ámbito de la institución en que se lleve adelante la propuesta. La razón de esta decisión radica en que algunas investigaciones sobre la transformación de prácticas docentes de maestros universitarios reconocen la necesidad de conformar equipos colegiados (Guisasola, 2004). Esto significa que en la medida que los docentes sean interlocutores de sus campos disciplinares, podrán discutir y negociar la necesidad y el sentido de las prácticas de lectura y escritura.

También se justifica en el reconocimiento de que un saber especializado en torno a la lectura y la escritura no convierte al profesor de Lengua en un par académico de los docentes de otras disciplinas. Por esa razón, la conformación de equipos interdisciplinarios –como condición de participación en la experiencia formativa– pretende promover el desarrollo de prácticas docentes orientadas a la formación de profesionales que comprendan y elaboren críticamente el conocimiento a partir de la lectura, y no solo lo acumulen de modo enciclopédico (Fernández, Izuzquiza, Ballester y Barrón, 2006).

Modalidad de trabajo

Los maestros participantes de cada facultad seleccionarán asignaturas específicas para argumentar y proponer cambios en ellas. Algunas experiencias de formación docente muestran que una concepción curricular global de la formación de los profesionales es una condición fundamental para complejizar la idea de aprendizaje y su relación con la lectura y la escritura (Espinoza y Morales, 2002). Esto significa asumir una mirada relacional entre las asignaturas.

Se espera que los profesores participantes retomen sus programas de curso y se pregunten: ¿Qué aspectos de la enseñanza de la asignatura seleccionada pueden gestionarse, es decir, organizarse explícitamente en el aula como trabajo presencial, para promover el aprendizaje de contenidos disciplinares que son inseparables de la lectura?

Ofrecer respuestas a esta pregunta permitiría definir qué aspectos relacionados con el modo como se leen los documentos específicos de

los campos disciplinares deben ser explícitamente enseñados y por qué. Como se ha dicho, los docentes de las asignaturas podrán tomar estas decisiones en compañía de otros docentes del equipo colegiado.

Trabajo final y evaluación de los participantes

Para plantear una meta o trabajo final para esta experiencia formativa hemos tenido en cuenta algunas orientaciones sobre el lugar de la lectura y la escritura en la construcción y transformación del conocimiento (León y Ortiz, 2005; Carlino, 2006). Estas insisten en la necesidad de plantear el desarrollo de un escrito que permita enfrentar a los aprendices con la matriz teórica y metodológica del campo en el que son novatos, ya que esto hace evidente la profunda relación entre la escritura y los objetos de saber de una disciplina (León y Ortiz, 2005; Carlino, 2006).

En tal sentido, la experiencia de formación enfrentará a los maestros participantes y al orientador (un maestro de Lengua) con el problema de escribir un documento de tipo académico para el campo de la lectura y la escritura. Concretamente, proponemos que se trate de una ponencia escrita para presentar en un evento académico nacional o internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior, focalizado desde los campos disciplinares que no están relacionados con las ciencias del lenguaje o la educación. Esto significa que aportarán su perspectiva sobre la enseñanza de la lectura como maestros universitarios de las asignaturas profesionales. Para acompañar la escritura de la ponencia se utilizarán como insumos fundamentales los documentos leídos y escritos durante la experiencia. Es necesario que se elaboren relatorías que recojan las discusiones mantenidas de cada sesión de trabajo en equipo.

El trabajo de formación será necesariamente reflexivo sobre la práctica docente, para tomar distancia sobre las decisiones asumidas y construir prácticas más intencionales. En relación con las prácticas, se espera que los docentes participantes diseñen, en compañía de los tutores, una secuencia didáctica⁶ que incluya el trabajo explícito con la lectura en el marco de la asignatura y que puedan también reflexionar sobre dicho proceso.

Por otro lado, en la experiencia se considera necesario identificar el estado inicial y el estado final de los maestros en relación con la enseñanza de la lectura académica en el marco de sus asignaturas específicas. Por lo tanto, esta transformación se hará perceptible por medio de la explicación que ofrezcan a los problemas de sus estudiantes. Así, se espera que el final de la experiencia muestre, por ejemplo, el reconocimiento y formulación de indicadores sobre los cambios que se van presentando en los novatos y, también, la inclusión de variables pedagógicas particularmente referidas a problemas de la enseñanza, en el análisis de la situación de sus estudiantes en lo que se refiere a la lectura y la escritura (Fernández et al., 2006). De esta manera, la experiencia se convertiría en semilla para la proyección de nuevos procesos orientados a disminuir dichos problemas.

En suma, la formación en lectura de los docentes universitarios estará centrada en la guía y el apoyo para desarrollar una práctica reflexiva sobre los procesos de enseñanza que adelantan con sus estudiantes. Pero, además, se tratará de una formación que apunte a la reflexión sobre el propio papel del docente en el proceso y sobre las relaciones de esta acción con el proyecto educativo del que forman parte. Esta perspectiva toma en cuenta el hecho de que los maestros universitarios deben fortalecerse como profesionales, con autonomía para tomar decisiones y para centrarse en actividades relacionadas con la investigación y la formación de otros profesionales.

A modo de conclusión

Este artículo pretende argumentar contra la idea extendida de que la lectura académica es un problema para la docencia universitaria. La propuesta es considerarla como una oportunidad para que instituciones y colectivos docentes promuevan prácticas que permitan a los estudiantes construir sentidos sobre aquello que se aprende. En este sentido, sostenemos la idea de

que aprender a interpretar los contenidos de un campo disciplinar a partir de la lectura forma parte de una propuesta de educación inclusiva y de calidad.

Consideramos que la formación de docentes en lectura para cursos profesionales es un ámbito estratégico para consolidar el derecho a la educación. Además, se debe reconocer que el acceso al desarrollo científico, a partir de los textos de divulgación, es una condición fundamental para posibilitar el desarrollo tecnológico y la producción de investigaciones en los campos profesionales.

Así, formar maestros para que apoyen a sus estudiantes en la consolidación de prácticas de lectura que permitan el acceso al conocimiento científico de vanguardia es un ámbito estratégico porque contribuye a disminuir la brecha de producción intelectual entre los países en desarrollo y los países desarrollados (Vázquez, 2005).

Sin embargo, esa responsabilidad del docente no recae exclusivamente sobre los sujetos individuales, sino sobre las colegiaturas o equipos docentes, así como sobre los directivos institucionales encargados de apoyar dichos equipos (Castedo, 2007). Por consiguiente, se considera que cuando los profesores universitarios no son acompañados para analizar de qué manera inciden sus prácticas de enseñanza desde la lectura y la escritura, esto puede perjudicar a los alumnos y convertirse en una causa de deserción y, por tanto, de exclusión. De hecho, los estudios muestran que cuando los profesores de los campos disciplinares ayudan a los novatos a incluirse en las prácticas letradas especializadas de las disciplinas, los niveles de fracaso disminuyen y se puede retener a los estudiantes (Barboza, 1999).

En ese sentido, si las instituciones de educación superior emprenden procesos de apoyo formativo para los docentes universitarios, se estarían promoviendo algunas de las condiciones que permiten el acceso a una educación superior de calidad.



**VISITE NUESTRO
SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

Notas

1. Las concepciones o teorías implícitas son entendidas como elaboraciones personales y no puramente individuales, eso significa que son, en definitiva, sociales. Dichas teorías se refieren a experiencias de los individuos con alguna pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social (Castorina et al., 2005); por eso, identificarlas permite aproximarse –de manera comprensiva– a modos de pensar colectivos que pueden ser susceptibles de confrontación y transformación a partir de una intervención pedagógica.
2. La investigación, titulada “Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y tareas escritas (TE)”, que se desarrolló en las asignaturas “Fundamentos de Economía I” e “Introducción a la Ingeniería I”, del ciclo inicial de formación universitaria en la Universidad Autónoma de Occidente (Colombia), consistió en el análisis de los programas de esas asignaturas, para identificar en ellos concepciones o teorías implícitas (TI) de los docentes en relación con los documentos de lectura que asignan y las tareas de lectura producidas a partir de ellos, así como la articulación de estos procesos con el aprendizaje. La selección de los docentes de Ingeniería y Economía (profesionales con estudios de posgrado en su campo) se realizó en compañía de los respectivos jefes de departamento y se acordó –como criterio mínimo– que hubieran participado activamente en el planeamiento y diseño académico de las asignaturas al comienzo del semestre en el que se realizó el estudio y del anterior (agosto-noviembre de 2005 y enero-mayo de 2006). Además, se respetó el deseo de los docentes de colaborar en el proceso de investigación. Se entrevistó tanto a docentes como a un grupo focal de estudiantes de cada asignatura (6 estudiantes de cada curso que, según el criterio del profesor tuvieran desempeños altos, medios y básicos) y, finalmente, se analizó y relacionó todo el corpus de entrevistas.
3. Por retórica entendemos el uso de diversas estrategias por parte del autor con el fin de influir sobre un auditorio con cierto fin particular. En otras palabras, la retórica “[...] es un vehículo para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado, o del tejido social de la comunidad”. (Gill y Whedbee, 2000: 234)
4. De la problemática caracterizada en el apartado anterior surgió un segundo estudio titulado “Interacciones y concepciones que se construyen en una experiencia de formación de maestros sobre lectura académica” y es la investigación de la que se desprenden las reflexiones y la propuesta de formación que se presentan en este artículo.
5. La búsqueda por medio de buscadores de Internet a partir de ciertas palabras clave –cursos de lectura y escritura académica, cursos de escritura científica, asignaturas de investigación y escritura académica– arrojó como resultado ofertas académicas que en su mayoría (80%) resultan ser cursos de extensión –cursillos o diplomados– y en un porcentaje mucho menor (20%) son asignaturas optativas en el marco de programas curriculares de ciencias de la salud (por ejemplo, enfermería y dermatología).
6. La secuencia didáctica se define como: “Un proceso de enseñanza-aprendizaje en miniatura... (con) ...objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización.” (Coll, 1983:27, en Rincón et al., 2005).

Referencias bibliográficas

- Barboza, F. (1999). Incidencia del docente en la lectura y la escritura. **Educere**, Año 3, N° 5. Disponible en: www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol3num5/articulo3-5-9.pdf
- Cadena, S., E. Narváez y M. M. Chacón (2007). Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y las tareas escritas en asignaturas del área profesional: concepciones de los maestros universitarios. **Lenguaje**, 35 (1): 81-17.
- Calonje, P. (1996). El concepto de programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente. **Enfoques Pedagógicos**, 4-1 (11): 89-111.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas. **Asesoría pedagógica de la Web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires**. Argentina. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>

- Carlino, P. (2006). **La escritura en la investigación. Documentos de trabajo.** Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Disponible en: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. **Lectura y Vida**, 28, (2): 6-18.
- Castorina, J.A., A. Barreiro y A. G. Toscano (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En A. Castorina (coord.). **Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad.** Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Espinoza, N. y O. Morales (2002). El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente (En línea). Universidad del los Andes. Venezuela. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo8.pdf>
- Fernández, G., M. Izuzquiza, M. Ballester y M. Barrón (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. **Educere**, 10 (33): 257-262. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20064/2/articulo6.pdf
- Gill, A. y K. Whedbee (2000). Retórica. En T. Van Dijk (coord.). **El discurso como estructura y proceso.** España: Gedisa.
- Guisasola, J. (2004). ¿Puede ayudar la investigación en enseñanza de la Física a mejorar su docencia en la universidad? **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 26 (3): 197-202. Disponible en: www.scielo.br/pdf/rbef/v26n3/a02v26n3.pdf
- León, B. y F. Ortiz (2005). La comunicación escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje. **Revista Upiicsa**, 5 (39): 2-5. Disponible en: www.revistaupiicsa.20m.com/Emilia/RevSepDic05/Alma.pdf
- Marcelo, C. (1999). **Formación del profesorado para el cambio educativo**, Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Mardones, J. M. (1991). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica.** Bogotá: Anthropos.
- Moyano, E. (2002). **La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica.** Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de la subselección Universidad Nacional de Cuyo. V regional de la sede argentina Cátedra UNESCO "Lectura y escritura: nuevos desafíos", Argentina. Disponible en: www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_0.PDF
- Nettel, A. L. (1996). La distinción entre contexto de descubrimiento y de justificación y la racionalidad de la decisión judicial. **Revista de Teoría y Filosofía del Derecho**, 5. Disponible en: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02405065325240496976613/isonomia05/isonomia5_06.pdf
- Rincón, G., E. Narváez y C. Roldán (2005). Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. En **Enseñar a comprender textos escritos en la universidad. Análisis de dos casos.** Medellín: COLCIENCIAS y Universidad del Valle.
- Vázquez, G. (2005). **Diseño e implementación del centro de escritura académica de posgrado (CEAP).** Instituto de lingüística, Facultad de Filosofía y letras (UBA). Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: www2.udec.cl/catedraunesco/10VASQUEZ.pdf
- Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en febrero de 2008 y fue aceptado con modificaciones para su publicación en agosto del mismo año.*

* Fonoaudióloga, especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura y Magíster en Lingüística y español, de la Universidad del Valle. Profesora del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente (Colombia).

** Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación, con énfasis en Evaluación y Currículo, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Profesora y directora del Centro de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Autónoma de Occidente (Colombia).

Para comunicarse con las autoras:

scadena@uao.edu.co
enarvaez@uao.edu.co