

Enseñar a leer en la universidad. Camino hacia la construcción del conocimiento

Fecha de recepción: julio 2012

Fecha de aceptación: septiembre 2012

Versión final: noviembre 2012

Solange Diez (*)

Resumen: El siguiente trabajo se basa en el libro de Paula Carlino *Escribir, leer y aprender en la universidad* y tiene como fin dar a conocer a los docentes la importancia de enseñar a leer en el nivel superior como contenido transversal del currículum de la asignatura. Se analizan causas sobre la dificultad lectora en la universidad y cómo el docente puede revertir este paradigma; convirtiéndose en un docente inclusivo (Carlino, 2005: 92) que guíe a los aprendices en el camino de la lectura a través de estrategias didácticas que celebren la comunión con los textos académicos.

Partiendo de la premisa de que la lectura no puede ser huérfana, enseñar a leer cada disciplina es fundamental para el proceso de asimilación y transformación del conocimiento y, en este contexto, el desafío está en manos del docente.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - lectura - habilidades.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 190]

La educación universitaria

Uno de los objetivos de la educación universitaria ha de ser desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para acceder al conocimiento científico disciplinar. Este pensamiento se alcanza si se incrementa en ellos su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar conceptos, explorar ideologías y adoptar posturas. En definitiva, la comprensión de la lengua escrita es un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social de las personas. Por consiguiente, según Vygotsky leer es una actividad cognitiva, sociocultural (Vygotsky, 1979) y creativa, donde la elaboración del significado se da gracias a la integración de los conocimientos previos que el lector aporta, y es un acto creativo porque construye y recrea significados.

A menudo, en la universidad nos enfrentamos con el tópico que los estudiantes no leen, es decir, se parte de esa idea preconstituida de lo real como una presunción de la verdad. Esta caracterización del estudiante universitario tiene tanto peso que se convierte en una predicción que anticipa una conducta pobre del alumno respecto a la lectura de la bibliografía. Desde esta perspectiva, el docente es incapaz de sorprenderse y por lo tanto niega la transformación del individuo cosificándolo. Respecto a este tema, Tenti (1987) establece que el profesor construye representaciones acerca de los alumnos a partir de las propiedades objetivas que los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas son subjetivas del maestro, o sea, dependen de sus esquemas de percepción y valoración como resultado de su experiencia previa (Kaplan, 1992: 26). Bruner, por su parte, establece que categorizar es “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad” (Kaplan, 1992: 27).

Por lo tanto, afirmar que el alumno no lee no es más que la evocación de algunos docentes en su intento de tipificar a los estudiantes; cuando en realidad el problema

radica en que los aprendices no comprenden los textos académicos y en consecuencia, muchas veces abandonan la lectura.

Con referencia a las causas del abandono de los textos, Haswell (1999) analiza el tema desde la postura del psicoanalista canadiense Frank Smith y lo explica así:

(...) los humanos, al ser inteligentes, tenemos incorporado un ‘mecanismo’ que hace que nos ‘desconectemos’ cada vez que un sector del mundo nos resulta inteligible, para dedicarnos a otras cuestiones que sí quedan dentro de nuestra comprensión. Podemos entender entonces que, muchas veces, la falta de lectura que encontramos en los alumnos no es una no-lectura originaria, producto de su pereza. Es una no-lectura secundaria (un abandono de la lectura), dependiente de haber comprobado que entre ellos y los textos de nuestras materias no hay repertorios comunes. (Carlino, 2005: 71)

Por este motivo, es fundamental hablar de enseñar a leer y escribir en la universidad, aunque a menudo se considere que éstas son actividades propias de los primeros niveles de la educación y que, el docente de nivel superior debe impartir únicamente el conocimiento específico de la ciencia a la que está adscrito.

En síntesis, el docente debería dejar a un lado la queja sobre la dificultad del estudiante para abordar las lecturas académicas y responsabilizarse por enseñar a leer críticamente; porque si bien leer es una competencia ya adquirida por todo estudiante del nivel superior, saber leer la asignatura es un conocimiento que debe adquirirse durante la cursada.

En relación a este tema Carlino (2005) sostiene que, los alumnos no llegan mal formados de sus estudios previos, sino que al ingresar a la educación superior deben leer de una manera diferente a la que estaban habituados.

Los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede

responder. Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos lean o entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes. (Carlino 2005: 90). Comprender esto, implica no sólo abordar la comprensión lectora como un contenido transversal del currículum sino también, dar a conocer los propósitos de cada texto para resignificar su importancia dentro de la asignatura y así favorecer la asimilación del nuevo conocimiento en relación a los saberes previos.

Estrategias para enriquecer la comprensión lectora en la universidad

Si bien leer fomenta un contexto rico en oportunidades para todo individuo, la lectura crítica permite experimentar un aprendizaje trascendente, a través del cual el saber cultural y el conocimiento de la disciplina, favorecen el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como el razonamiento, la reflexión y la conciencia crítica.

El docente inclusivo invita a la lectura de los textos académicos creando andamios que ayudan al estudiante a construir el aprendizaje significativo, entendiendo como aprendizaje significativo la nueva información que se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno (Ausubel). Pues entonces, se necesitan promover tareas y objetivos que desarrollen hábitos intelectuales y transformadores en los estudiantes, a fin de enriquecer la comprensión conceptual y el razonamiento.

Tomando en cuenta las propuestas de Carlino para facilitar la comprensión lectora y reducir la complejidad de los textos académicos, el docente debe:

- Reponer el paratexto ausente por el uso de fotocopias, presentar el autor de cada texto, su ideología y explicar por qué sus textos han sido incluidos en determinada unidad temática de la materia, etc.
- Orientar la comprensión de la bibliografía a través de guías de preguntas, que se debatan en la clase. Más adelante, se profundizará este tema a fin de dar a conocer la importancia de las preguntas para construir el conocimiento.
- Propiciar la escritura de resúmenes de lo leído con el objetivo de procesar activamente los textos relacionando los conceptos principales.

Asimismo, la implementación estas técnicas fomenta la confianza del estudiante inmigrante en su propia capacidad de entender conceptos sofisticados (Carlino, 2005: 93). Retomando la estrategia del cuestionario para guiar la lectura, las preguntas desempeñan un papel sustancial en el proceso de aprendizaje, porque son verdaderos disparadores de conocimiento que ayudan a construir el aprendizaje a través de la modificación de los modelos mentales. Parfraseando a Bain, algunos científicos de la cognición piensan que, las preguntas son tan importantes que el alumno no puede aprender hasta que la adecuada haya sido formulada: si la memoria no hace la pregunta no sabrá dónde indexar la respuesta (Bain, 2007). Es decir que, si el estudiante no se hace la pregunta naturalmente, es el docente quien debe guiar esos cuestionarios para que puedan lograr una comprensión rica de la bibliografía que los conduzca a la reflexión.

Por último, la guía con preguntas orienta la búsqueda de conocimiento, fomenta el interés intrínseco por lo que se lee y ayuda a repensar supuestos facilitando la asimilación de un conocimiento nuevo con uno antiguo.

A modo de cierre

La realidad es que pocos docentes del nivel universitario acompañan al estudiante en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora por disciplinas. Exigen leer pero no enseñan a hacerlo, entendiendo por enseñar, atraer e interesar a los estudiantes en los textos y no alejarlos, anticipando su fracaso académico.

Sin duda, enseñar a leer es una tarea que corresponde a todos los profesores, en todos los niveles y modalidades porque la lectura permite al individuo enriquecer sus experiencias, pensamientos y deseos, al mismo tiempo que asimila la cultura y las exigencias del mundo profesional.

En síntesis, cuando el alumno es incapaz de hacer una lectura autónoma, es el docente inclusivo el encargado de propiciar los procesos cognitivos facilitando la comprensión de los textos, reconstruyendo el contexto bibliográfico y orientando al estudiante inmigrante a desmarñar los textos científicos.

Retomando la premisa de que la lectura no puede ser huérfana, enseñar a leer cada disciplina es responsabilidad del profesor y es esencial para poner en tensión los saberes del estudiante y lograr aprendizajes profundos (Bain, 2007).

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Kaplan. C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Capacitación Docente.

Abstract: The following work is based on the book by Paula Carlino *Writing, reading and learning in college* and aims to raise awareness of the importance of teachers to teach reading at the top level as a cross-curriculum content of the course. It analyzes the causes of reading disability in college and how the teacher can reverse this paradigm; becoming an inclusive teacher (Carlino, 2005: 92) to guide learners in the way of reading through teaching strategies that celebrate communion with academic texts.

Starting from the premise that reading can be an orphan, teaching each discipline is fundamental to the process of assimilation and transformation of knowledge and, in this context, the challenge is in the hands of the teacher.

Key words: Meaningful learning - reading - skills.

Resumo: O seguinte trabalho baseia-se em o livro de Paula Carlino *Escrever, ler e aprender na universidade* e tem como

fim dar a conhecer aos docentes a importância de ensinar a ler no nível superior como conteúdo transversal do currículo da matéria. Analisam-se causas sobre a dificuldade leitora em a universidade e como o docente pode reverter este paradigma; convertendo-se num docente inclusivo (Carlino, 2005: 92) que guie aos aprendizes em o caminho de a leitura a través de estratégias didáticas que celebrem a comunhão com os textos académicos.

Partindo da premissa de que a leitura não pode ser órfã, ensinar a ler a cada disciplina é fundamental para o processo de assimilação e transformação do conhecimento e, neste contexto, o desafio está em mãos do professor.

Palavras chave: Aprendizagem significativa - leitura - habilidades.

(*) **Solange Diez.** Licenciada en Publicidad (UCES). Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO- en curso). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria en la Facultad de Diseño y Comunicación.

¿Y si comunicamos? La comunicación: El principal problema de alumnos futuros comunicadores

Fecha de recepción: julio 2012

Fecha de aceptación: septiembre 2012

Versión final: noviembre 2012

Ana Florencia Diniello (*)

Resumen: A la hora de formar futuros profesionales, es en la actualidad y desde hace al menos una década, que el contexto externo (el espacio en el que ese estudiante va a desempeñarse) se ha vuelto aún más demandante y específico, y por ende ha influido en lo que los alumnos también necesitan. Las entrevistas se han ido transformando y perfeccionando, e indagan sobre el comportamiento pasado basado en la propia experiencia, como modo de predecir un posible comportamiento futuro. Las empresas al tomar personal de trabajo en los últimos años, se han volcado en personal más especificado, y han implementado técnicas de detección de competencias en función de las características, capacidades y potencialidades acorde al puesto demandado.

Palabras clave: Competencias - formación - comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 194]

El alumno universitario, espera así una formación integradora que le permita insertarse en el contexto laboral de un mundo globalizado y cada vez más demandante. Esto necesita de un cambio en cuanto a la manera de educar, y supone entonces al transformarse los paradigmas, un cambio en la dinámica del aula. La experiencia en el aula taller, es el dispositivo que bien empleado, es la manera de formación más cercana que un alumno puede recibir al contexto real. El trabajo en grupo, la resolución de problemas, el ensayo y el error, entre otras tantas, son herramientas que contribuyen a que el docente sea un guía y el alumno sea un gestor de su propia formación, potenciando y dando lugar al desarrollo gracias a la formación previa, de capacidades que luego, en el mundo laboral, serán transformadas en competencias. En los alumnos futuros diseñadores se plantea un nuevo problema a resolver: la capacidad o en su defecto, incapacidad comunicacional, como pilar central en cualquier futuro comunicador visual.

“El objetivo de la instrucción no es asegurar que los individuos conozcan cosas particulares, sino posibilitarles medios para que construyan alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad” Cunnigham (1992) En el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Edith Litwin (2009), en una descripción de escenarios que inscriben a la vida universitaria, hace

mención a un tema de suma importancia para futuros profesionales: la distancia que existe entre las propias expectativas de los estudiantes, los profesores y la realidad. Los alumnos reclaman o suponen una formación que los capacite y los forme óptimos para un desempeño profesional, en un contexto real donde el ejercicio de la propia profesión no siempre se integra a la educación y formación recibida. Aparece la formación basada en competencias como una base para suplir estas falencias. Para Leagult (2007), el docente debe transformarse y debe diseñar situaciones de aprendizaje, siendo su rol el de guiar y acompañar, y el alumno es quien entonces debe activamente construir las propias competencias. Según Tardif (1998), la formación que se basa en competencias, busca la formación integral: es el reencuentro del cognitivismo y del constructivismo. Por un lado se busca que gradualmente el estudiante incorpore conocimientos, pero es él quien tomará un papel activo en su desarrollo. La idea primigenia, es entonces la formación de profesionales capaces de poder manejar lo complejo y lo real de las situaciones que deberá afrontar en su carrera, siendo éstos autónomos y teniendo como pie la práctica reflexiva como la autoformación continua. En el informe de la Comisión Delors (Unesco 1989), las competencias son definidas como un saber hacer, desde la idea de saber actuar e interactuar: un saber ser y saber