

Miradas interdisciplinarias entre **lengua, lingüística y traducción**

Ioana Cornea
Noëlle Groult Bois
Víctor Martínez de Badereau
coordinadores



Universidad Nacional
Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM

Leer para aprender en la universidad: representaciones de profesores y estudiantes

SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En este artículo se presentarán conclusiones parciales obtenidas de una investigación que se está realizando en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. El objeto de estudio está constituido por las posibles relaciones existentes entre el proyecto de lectura prescrito por el contexto universitario y los proyectos realmente contruidos por los estudiantes. El marco teórico que subyace en esta investigación es proporcionado por el interaccionismo social de Vygotsky y la semiología de Bajtín. A partir de estos principios, se concibe la lectura como una práctica social, relacionada con las actividades concretas de los individuos y orientada por los objetivos comunicativos determinados por el contexto. En este caso, la Universidad está definida por su actividad: la construcción y transmisión del conocimiento, a partir de esta prescribe el proyecto de lectura en modalidades específicas de empleo y organización del lenguaje. En este marco, se analizarán las representaciones de diez estudiantes y seis profesores del primer ciclo en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre sus concepciones de leer para aprender en la universidad, recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas. En esta investigación, se aplicó el enfoque cualitativo y se adoptó el diseño etnográfico. Esta pesquisa busca aportar los elementos de reflexión para conocer mejor el proceso de construcción de las prácticas de lectura en el nivel superior, en la lengua materna.

Palabras clave: leer para aprender, prácticas de lectura, proyecto de lectura prescrito, representaciones sociales.

Abstract

In this article, we will present partial conclusions obtained from the research, which is being carried out at the National University of the Altiplano of Peru. The object of study is constituted by the possible relationships between the reading project prescribed by the university

context and the projects constructed by the students. The theoretical framework underlying this research is provided by social interactionism (Vygotsky, 1988) and semiology (Bakhtin, 1982). We conceive reading as a social practice, related to the concrete activities of individuals and guided by communicative objectives determined by the context. In this case, the University is defined by its activity: the construction and transmission of knowledge and from this activity prescribes the reading project in specific ways of employment and language organization. In this framework, we will analyze the representations of the students and teachers of the first cycle in the Faculty of Educational Sciences about their conceptions of reading to learn in the university, compiled through semi-structured interviews. In this investigation, the qualitative approach was applied and the ethnographic design was adopted. This research seeks to provide the elements of reflection to better understand the process of construction of reading practices at the higher level, in the maternal language.

Keywords: prescribed reading project, read to learn, reading practices, social representations.

Introducción

Este artículo se sitúa en el marco de una investigación que se está desarrollando actualmente en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, sobre prácticas de lectura con fines académicos en lengua materna, y más específicamente, en el proyecto de lectura propia al contexto universitario, es decir, la lectura para aprender.

El marco teórico que subyace en esta investigación está constituido por el interaccionismo social de Vygostki (2009) y la semiología de Bajtin (1999). A partir de estos principios, se concibe la lectura como una práctica social, íntimamente relacionada con las actividades concretas de los individuos y orientada por los objetivos comunicativos determinados por el contexto en el que se origina. Según la perspectiva sociocultural, el contexto juega un rol determinante en el funcionamiento de las prácticas del lenguaje porque cada

lugar social (Bronckart, 1994) indica los objetivos específicos para las acciones verbales que se desarrollan allí. En el presente caso, la universidad, como lugar social, está definida por su actividad específica: la construcción y transmisión de conocimientos. Y a partir de esta actividad, ésta prescribe el proyecto de lectura por medio de modalidades específicas de empleo y organización de la lengua, que se denominan “prácticas de referencia”.

El punto de partida de esta reflexión es el principio interaccionista, según el cual “en el ser humano, los procesos mentales superiores están profundamente influenciados por los medios socioculturales que los mediatizan” (Wertsch, 1985). En otras palabras, los objetivos de lectura de los estudiantes universitarios serían el resultado de la apropiación que realizan de las propiedades de la actividad académica mediatizada por las prácticas de referencia, es decir, por las formas del lenguaje propias a ese contexto. Sin embargo, durante este proceso de apropiación, el sujeto no aprovecha los conocimientos tal como circulan en su entorno, sino que los transforma y, en consecuencia, crea su propia versión, en relación permanente con la actividad social en la que se encuentra comprometido. La interiorización se presenta así como un proceso social y activo, que conduce a cambios en las estructuras y las funciones que son interiorizadas. Este proceso no es automático sino gradual y prolongado en el tiempo, y sus efectos no son mecánicos.

Aquí es donde se ubica la problemática. En efecto, como se admite, el proyecto de lectura prescrito por la universidad es el que caracteriza las situaciones de estudio, donde la lectura sirve para promover nuevos aprendizajes, en definitiva, “a aprender”. Pero ¿qué se entiende por “leer para aprender” en el contexto universitario? o más bien, ¿cuál es la concepción que tienen los estudiantes y los maestros de esta lectura? ¿Hay alguna relación entre el proyecto de lectura señalado por el contexto universitario y el proyecto realmente construido por los estudiantes? Así, el objeto de estudio

está constituido por los elementos comunes y las divergencias existentes entre la prescripción del medio y la elaboración efectiva del proyecto lector por parte de los estudiantes.

Esta investigación se sitúa al nivel de las representaciones de los profesores, responsables de transmitir el proyecto de lectura indicado por el contexto, y de los estudiantes del primer ciclo en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. Se cree, con Moliner, que es legítimo plantearse la pregunta de las representaciones sociales cada vez que se quiere comprender los significados que las personas atribuyen a ciertos aspectos de su entorno y, sobre todo, cuando se observa que los individuos colocados en una misma situación dan significaciones diversas y manifiestan posiciones o comportamientos diferentes sobre el mismo hecho (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002).

Así, el objetivo de este artículo es dar cuenta de un cierto número de conclusiones parciales, elaboradas a partir de un estudio descriptivo que busca comparar las concepciones de la lectura para aprender de los estudiantes y de los profesores, reconstruidas a partir de la teoría del "núcleo central" de Abric (citado por Moliner *et al.*, 2002). En este caso, se quiere identificar los acuerdos y los desacuerdos existentes entre las representaciones de dos grupos consultados. Dado que estas categorías mentales se presentan como guías para el comportamiento de los sujetos y ellas orientan las prácticas de adquisición, se considera que este trabajo podría ayudar a conocer mejor el proceso de construcción de las prácticas de lectura en el nivel superior, en lengua materna.

Presentación de la investigación

Marco teórico

CONCEPTOS TEÓRICOS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

La perspectiva de esta pesquisa se inscribe en el marco dado por el Interaccionismo Social vigotskiano y por la Semiología bajtiniana (Vygotski, 2009; Bajtin, 1999). Estas posturas se presentan como complementarias (Wertsch, 1985); puesto que, la obra de Vigotski está enfocada en el estudio de los procesos psicológicos, mientras que la de Bajtín se centra en las interrelaciones entre textos en el nivel socio-cultural. En este artículo, solo se hará referencia a los conceptos de este marco que fundamentan el abordaje de la problemática relativa a la lectura en la universidad.

El primero de tales conceptos es el de *lenguaje como práctica social*. Esto es como una práctica situada histórica, cultural y socialmente en lo que se denomina contexto. En función de esta noción, se concibe la lectura como una forma específica de la actividad humana, que se realiza en un determinado medio, por necesidades de comunicación/representación.

Ahora bien, desde esta perspectiva social, se entiende el lenguaje como un instrumento de mediación, vale decir, como un nexo entre los escenarios culturales, históricos e institucionales, por un lado, y los procesos mentales del individuo, por el otro, (Wertsch, 1998). Al respecto, Vigotski sostiene que, como instrumento mediacional, el lenguaje, al ser incluido en un proceso de comportamiento, como el aprendizaje, no solo facilita la acción; sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental. En otras palabras, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma; dando lugar a una nueva acción. Por consiguiente, lejos de ser entendido como

un elemento accesorio al conocimiento, el lenguaje es concebido como uno de sus aspectos constitutivos (Vygotski, 2009).

El segundo de los conceptos es el de *contexto*, entendido como esfera de la actividad humana. Este concepto es complejo y existen diversas concepciones, de las que se derivan distintas formas de entender las prácticas del lenguaje. En el marco sociocultural, el concepto de contexto remite a una realidad más vasta que la situación comunicativa (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la acción). En este sentido, se entiende por contexto la esfera de la actividad humana, en la cual el lenguaje surge y la construye simultáneamente. Esta noción de contexto cultural, situado históricamente, definido por un tipo de actividad concreta y creado por los discursos de los otros (Bajtín, 1999), pone de manifiesto la necesidad de considerar la diversidad de esferas de la *praxis* humana con las que se articula el lenguaje. Así, la diversidad de las acciones humanas define y delimita los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje. Por lo tanto, su uso está siempre condicionado por factores históricos y culturales, además de los individuales.

El tercero de los conceptos es el de *prácticas*. Con este se pretende poner de manifiesto la relación de la lectura con los propósitos en los que se origina y para los cuales sirve de instrumento. En efecto, desde la perspectiva sociocultural, la comprensión como toda actividad humana, tiene siempre un motivo, vale decir, es una práctica siempre orientada por una finalidad, un para qué, prescrito por el contexto. El propósito se presenta como un elemento esencial, puesto que determinará la particularidad de las prácticas dentro de cada esfera de la actividad humana. Por ejemplo, en esta pesquisa, la finalidad que orienta la lectura en el contexto universitario, como se sabe, es la construcción de conocimientos. En este sentido, es que se habla de una lectura para aprender, poniendo de manifiesto el carácter epistémico que tienen las prácticas de lectura

en el contexto académico y la naturaleza verbal de los modos de conocer dentro de las distintas disciplinas.

EL PROYECTO DE LECTURA EN LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde la perspectiva sociocultural la lectura es concebida como una actividad de lenguaje, resultado de un aprendizaje social y, por tanto, íntimamente relacionada con los contextos socioculturales donde se desarrolla, y con las actividades concretas del individuo, que la motivan. En este marco, que destaca la relación indisoluble entre la lectura y las actividades prácticas del sujeto, el proyecto lector juega un rol vital, ya que determina la particularidad de las prácticas de lectura dentro de cada esfera de la actividad humana. En efecto, las diferentes situaciones de lectura se caracterizan por diversos objetivos, que movilizan varias formas de leer, al mismo tiempo, convocando tareas cognitivas diversificadas. De hecho, en esta perspectiva, el dominio en materia de lectura se encuentra relacionado con la posibilidad del lector de adaptar, gracias a los conocimientos interiorizados a partir del contexto, sus estrategias de lectura en función de sus proyectos, que a su vez condicionan el establecimiento de capacidades diversas.

Para definir el proyecto de lectura, se retoman los principios de la perspectiva sociocultural, según la cual la lectura se convierte en una “actividad” solamente cuando se toman en cuenta los motivos y las intenciones del agente para actuar (Bronckart, 2004). Para esta investigación, es una construcción personal, realizada por el sujeto, durante su interacción con el contexto social, y sobre las razones de actuar (los motivos) y las finalidades (las intenciones) con las que aborda un escrito dado. Por lo tanto, el punto central de este trabajo es conocer los diferentes aspectos que constituyen los motivos y las finalidades cuando se trata de “leer para aprender” en la universidad.

En cuanto al concepto de *representación social*, se toma la perspectiva de la psicología social a partir de la cual Jodelet (2003) define esta realidad mental como “una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, con un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social”. Para la autora, el estudio de estas realidades mentales se vuelve crucial debido a su importancia en la vida social y “el punto de vista que aporta sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales” (Jodelet, 2003). Estos últimos, según la autora son los sistemas de interpretación que rigen la relación con el mundo y con los demás. Orientan y organizan el comportamiento y las comunicaciones sociales en una amplia variedad de procesos, entre los cuales se encuentran la difusión y la asimilación de los conocimientos.

La decisión de trabajar con las representaciones impone un comentario a propósito de la metodología empleada y del corpus utilizado, constituido únicamente por las entrevistas realizadas con los estudiantes y los profesores. Para este propósito, se admite con Chartier que las prácticas declaradas por los informantes no siempre dan una imagen fiel de las prácticas realmente realizadas y esto se debe a la complejidad de la actividad misma de lectura (Chartier, Debayle & Jachimowicz, 1993). Por lo tanto, se hace absolutamente necesario aceptar la distancia entre lo que se ha hecho y lo que se ha declarado, lo que nos lleva a ser muy prudentes al momento de sacar las conclusiones sobre las concepciones de lectura que subyacen en las entrevistas del corpus.

Descripción general

CORPUS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

El corpus comprende entrevistas semiestructuradas realizadas con dos grupos de actores en el contexto universitario. Así, por un lado, se tiene una muestra de 10 estudiantes, que acaban de comenzar sus estudios en Ciencias de la Educación (20% del total admitido); y, por otro lado, las entrevistas realizadas con todos los profesores (seis), que enseñan a los estudiantes entrevistados.

El análisis temático de los datos ha permitido identificar los contenidos constitutivos de dos representaciones de “leer para aprender”, que se comparan en este trabajo. Para reconstruir estas representaciones, se ha tenido en cuenta la teoría del “núcleo central” de Abric, según la cual estas realidades mentales están constituidas por elementos “periféricos”, organizados alrededor de un pequeño número de elementos “centrales”, que forman un núcleo (citado por Moliner *et al.*, 2002). En este caso, nos hemos ocupado estrictamente de estos elementos “centrales”, que fueron el objeto de fuertes consensos dentro de cada grupo, “porque son el resultado de las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, en las que se ha formado la representación” (Moliner *et al.*, 2002). En consecuencia, las conclusiones presentadas aquí han sido elaboradas a partir de la confrontación de las dos representaciones, formadas por los principales consensos observados al interior de cada grupo (profesores y estudiantes) sobre sus concepciones de “leer para aprender”.

HIPÓTESIS

Si bien se acepta el principio según el cual los objetivos de lectura de los estudiantes universitarios resultan de la interiorización de las

propiedades de la actividad características del contexto, existiría una brecha entre la representación del proyecto de lectura prescrito (por intermedio de los profesores) y las que los estudiantes construyen realmente. En otras palabras, se cree que la relación entre la prescripción y la construcción efectiva del proyecto lector por los estudiantes no es unívoca.

Resultados del análisis del corpus

Para aclarar las conclusiones obtenidas, se presenta, con la ayuda de una tabla recapitulativa y de forma global, los contenidos más representativos de las dos representaciones (las de los profesores y las de los estudiantes). Los elementos constitutivos del “núcleo central” serán articulados en torno a tres aspectos del proyecto de lectura: la finalidad, los objetos de lectura y las modalidades adoptadas por esta práctica en la universidad.

Las representaciones de “Leer para aprender” de los docentes y los estudiantes

Aspectos de la representación	De los profesores	De los estudiantes
Finalidad de la lectura en la universidad	Ellos atribuyen dos finalidades a la lectura: Una finalidad conceptual: adquisición de conocimientos Una finalidad instrumental: reflexión y aprendizaje de la práctica misma.	Ellos solo atribuyen una finalidad a la lectura: La finalidad conceptual, relacionada a la adquisición de conocimientos. Esta finalidad aparece generalmente vinculada a la evaluación de la adquisición realizada.

Aspectos de la representación	De los profesores	De los estudiantes
Objetos de lectura	Ellos establecen dos relaciones estrechas entre la bibliografía obligatoria y los contenidos de los programas. Ellos señalan la presencia de textos básicos en sus bibliografías, pero también la necesidad de una adaptación didáctica de tales textos.	Ellos presentan los objetos de lectura en términos de conocimientos o de contenidos más que en términos de textos. Ellos solo leen lo que el profesor señala como las obras de referencia.
Modalidades de esta práctica (lectura para aprender)	Ellos la definen como una lectura activa, crítica, que construye significados. Una lectura de análisis, de aplicación de conceptos aprendidos, orientada al dominio de un vocabulario específico.	Ellos la definen como una lectura repetitiva, individual, que aseguraba, por sí misma el aprendizaje.

Algunas conclusiones relativas a la comparación de las representaciones

En cuanto al objetivo de la lectura en la universidad, se ha constatado, en primer lugar, un acuerdo entre los docentes (90%) y los estudiantes (80%) en relación con la finalidad que se ha denominado “conceptual”, relacionada con la adquisición de conocimientos. Este fuerte consenso confirmaría que los estudios y la lectura van necesariamente a la par para ambos grupos. También, pondría en evidencia una concepción tradicional de la lectura de formación, “que se imagina indisociable del plan de estudios o de las prácticas de lecturas cultivadas. Se trata de una práctica destinada a transformar al lector (educándolo, instruyéndolo y cultivándolo) y que se apoya en formas

de lectura fuertemente enmarcadas o socializadas, por lo tanto, en textos legitimados por las instituciones, que pertenecen a corpus limitados de obras bien identificadas" (Chartier *et al.*, 1993). Esta lectura estandarizada se convertiría, para los informantes consultados, en un medio privilegiado, sino el único para lograr poseer todo lo que es necesario para pertenecer a la comunidad disciplinaria.

Además de este acuerdo, hay dos tendencias que refuerzan esta concepción institucionalizada, pero que muestran diferencias entre los dos grupos de informantes. Así, por un lado, para los estudiantes (60%), esta finalidad de adquisición de conocimientos está relacionada necesariamente con la evaluación de este proceso. En efecto, a los ojos de los estudiantes, la lectura solo existe en la medida en que es evaluada por la institución. En las respuestas de los docentes, sin embargo, el concepto de evaluación nunca aparece. Las respuestas de los profesores (90%) atribuyen una segunda finalidad a la lectura. Se trata de una finalidad "instrumental", en relación con la reflexión y el aprendizaje de la práctica misma, que es parte del proceso que hace posible la adquisición de los conocimientos.

Estos datos confirmarían aún más la concepción tradicional de la lectura porque circunscribe la práctica a las situaciones de estudios donde la lectura sirve para aprender. Pero, desde el punto de vista de las marcas textuales, la diversidad de palabras que se refieren a este objetivo "instrumental" (reflexión, proceso, práctica, función, hábito), pondría en evidencia que el acuerdo de los profesores sobre este aspecto es mucho menos claro que para la primera finalidad señalada. En otras palabras, el consenso sobre el conocimiento de tipo procedimental no es unívoco como el que se relaciona con los conocimientos de tipo declarativo (finalidad conceptual). Además, se debe tener en cuenta que esta segunda finalidad atribuida a la lectura por los profesores (aprender a aprender a leer) está ausente en las respuestas de los estudiantes.

En cuanto al segundo aspecto analizado, los objetos de lectura en el contexto universitario, también se ha constatado una zona de fuerte consenso entre los dos grupos junto con algunas opiniones que dividen las dos representaciones. Se comienza por los acuerdos. Entre los docentes, se observa un acuerdo absoluto (100%) con respecto al criterio de selección de bibliografía obligatoria. Se elige exclusivamente en función de los contenidos previstos en el programa, lo que podría estar en correspondencia con el fuerte consenso observado para la finalidad conceptual. En efecto, todos los profesores hacen alusión explícitamente a la estrecha dependencia existente entre los temas seleccionados como contenidos a enseñar y las lecturas que indican como obligatorias. Estas respuestas pondrían en evidencia que la preocupación principal de los docentes se refiere sobre todo a los contenidos disciplinares. Entre los estudiantes, también se encuentra que esta preocupación se centra en los contenidos cuando ellos hablan de lo que leen en la universidad. Sus verbalizaciones se refieren a los contenidos o a los conocimientos y no a los textos (80%). Estas respuestas tienden a indicar un fuerte acuerdo entre los dos grupos y una vez más ratifican la concepción de lectura formalizada, ya que en todos los casos los objetos a leer son legitimados por la institución, prescritos por los profesores.

Sin embargo, se considera que esta inclinación de los estudiantes a confundir los contenidos disciplinares con los textos que los transmiten contrasta con la segunda observación de los profesores en relación con los objetos de lectura indicados en sus clases. La totalidad de los profesores está de acuerdo en señalar la necesidad de incluir en sus bibliografías textos primarios. Así, por una parte, al proponer la lectura de los textos básicos, los profesores revelarían una preocupación epistemológica centrada en el deseo de mostrar el enfoque de la ciencia y de los científicos, y, en particular, el carácter aproximativo y provisorio de los modelos. Pero, por otro lado, las respuestas de los estudiantes –que asimilan por completo los

contenidos disciplinares de los textos– muestran que descuidan la mediación del autor en la construcción del conocimiento.

La representación dominante del escrito leído en el contexto universitario está definido entonces, entre estos estudiantes, por una relación directa entre el objeto estudiado y el conocimiento puesto en el texto, como si no hubiera conciencia mediadora en la verbalización de los conocimientos. El texto aparecería entonces para el estudiante como transparente y ciertamente, como una descripción del objeto disciplinario, portador de una información neutral.

Pero se debe agregar que la totalidad de los profesores también comentan sobre las numerosas dificultades de los estudiantes cuando abordan estos textos básicos. En este sentido, hablan de una necesaria adaptación del conocimiento académico para acompañar las primeras fases del estudio disciplinario. Se refieren al uso de manuales y materiales impresos como herramientas específicas de aprendizaje donde el conocimiento académico es incorporado para hacer un objeto de enseñanza.

Entonces, hay otra divergencia entre las representaciones de los dos grupos. De una manera u otra, los profesores buscan guiar al estudiante con estos textos secundarios. En cualquier caso, “¿qué es un manual, sino una ruta ya trazada, conservando solo lo esencial de numerosas fuentes documentales?” (Marconi, 1993). Por su parte, los estudiantes (70%) solo señalan como objetos de lectura disciplinaria lo que se sujeta a las prescripciones de los profesores. Sus lecturas académicas se limitan a la bibliografía de referencia prescrita por el profesor. Por otro lado, nunca hablan de posibles relaciones entre los textos leídos. Este comportamiento reflejaría una lectura fragmentada, que busca acumular información, sin establecer vínculos entre los textos. Se puede entonces inferir que para los estudiantes esta responsabilidad volvería al profesor.

Esta simplificación del conocimiento académico mediante textos secundarios, acompañada de la aceptación absoluta de la prescripción

de los profesores, parecería evitar una indispensable construcción personal durante el proceso de aprendizaje. De hecho, se encuentra en estas prácticas la intención de eliminar las dificultades en los primeros ciclos de la educación superior. Pero, se observa igualmente la ausencia de una actividad personal de los lectores, un trabajo insuficiente de reflexión y estructuración, necesario para alcanzar una verdadera interiorización de los conocimientos en juego.

En cuanto a las modalidades adoptadas para la lectura en la universidad, se han encontrado acuerdos importantes en cada grupo, pero diferencias mucho mayores que para los otros aspectos ya estudiados. En efecto, la mayoría de los profesores (80%) se ha referido a una lectura crítica, que construye significado, en la cual el estudiante-lector tiene un rol principal. Además, ellos hablan de una lectura de análisis, de aplicación de conceptos, centrada en el dominio de un vocabulario específico, cargada de significados. A partir de estas respuestas, se puede inferir una concepción de lectura que da prioridad a la actividad del lector, un lector caracterizado por su libertad para manipular el texto de acuerdo con sus deseos y habilidades. No es el texto quien impone sus efectos, sino el lector empírico que al proyectar significaciones lo enriquece con contenidos nuevos.

Por otro lado, entre los estudiantes (90%), se trata más bien de una lectura lenta y reiterativa, que garantizaría el aprendizaje a condición que sea atenta. La idea de la repetición como una estrategia principal de lectura resaltaría una representación de esta práctica que tiende a reproducir el significado del texto que busca la fusión, la unificación con el autor, una lectura fiel, respetuosa del texto, para la cual el significado estaría siempre del lado del autor.

Así, se constata, de parte de los profesores, una modalidad de lectura autónoma, que evoca el resultado de un proceso de aprendizaje, del cual los informantes no hablan. Se trataría de una lectura constructivista, que tendría como condición necesaria la posesión

de conocimientos previos, es decir, un lector iniciado, capaz de beneficiarse individualmente de los textos que se le dan para leer. Por su parte, los estudiantes aluden a una lectura que, realizada por un lector adherido al texto, garantizaría el aprendizaje sin recurrir a procesos cognitivos como, por ejemplo, la memoria. Se trataría de una lectura que debería hacer posible la posesión de los conocimientos que los profesores podrían creer ya adquiridos.

A pesar de la distancia que se reconocen entre las modalidades de lectura mencionadas, se ha observado un acuerdo entre los dos grupos: ni los profesores ni los estudiantes sitúan la lectura en el seno del campo disciplinario en cuestión. Cuando ellos hablan del dominio de esta práctica no hacen alusión a la participación en una comunidad textual dada, es decir, en un grupo de lectores que comparten ciertos procesos de lectura e interpretación de un corpus textual, al tiempo que es plenamente consciente del objetivo perseguido. Ellos no evocan la necesidad de aprender a participar en los discursos de la comunidad textual.

En resumen, tanto la modalidad prescrita como la realizada por los estudiantes parecen descuidar las lógicas que rigen la construcción de los conocimientos, los modos de organización, los métodos y las formas de trabajo específicos del campo. Sin embargo, es bien sabido que el aprendizaje de una disciplina no se limita a la acumulación de un conjunto de conocimientos, sino que es absolutamente necesario apropiarse de las formas de funcionamiento del lenguaje, que permitan la construcción y transmisión de estos conocimientos. Desde este punto de vista, las palabras no tienen solamente una función de descripción de las observaciones del objeto de estudio, ellas juegan también un papel fundamental en la constitución de las teorías.

Finalmente, se tiene que señalar que la comparación entre las dos representaciones ha permitido constatar, entre los dos grupos consultados, un fuerte consenso sobre el primer aspecto, la finalidad

conceptual atribuida a la lectura, y un acuerdo menos fuerte en cuanto a los objetos de lectura, que se presenta como estrechamente relacionados con los contenidos disciplinares. Pero, por otro lado, se observa también una diferencia muy importante con respecto a la modalidad que esta práctica debería adoptar en el contexto universitario. Esta diferencia es esencial porque podría permitir abordar un trabajo más sistemático en este margen eventual, en este espacio de incertidumbre entre lo que se recomienda y lo que el estudiante se apropia efectivamente.

Conclusión

Para terminar, dos observaciones se imponen: la primera es la naturaleza de las representaciones, que, según los especialistas, no son estructuras estáticas. De hecho, se acepta que en la universidad, las concepciones de lectura de los estudiantes y docentes evolucionan con el tiempo y las circunstancias de esta práctica cultural. Sin embargo, en el momento de la realización de este estudio, la diferencia entre las dos representaciones es considerable y podría estar en el origen de numerosos problemas de orden pedagógico.

La segunda observación proviene entonces del propio estatus de la lectura en el contexto pedagógico universitario. En efecto, aunque se está convencido de que esta práctica no determina el éxito de los estudiantes de manera mecánica, se encuentra que “ella traduce la marcha hacia la autonomía del conocimiento y la retrospectiva crítica y, al mismo tiempo, demuestra una comprensión global del sistema universitario y de las formas y medios para adquirir dominio” (Fraisie, 1993).

Finalmente, frente a la diferencia y a sus consecuencias observadas en este estudio y teniendo en cuenta el rol capital que desempeña la lectura en los estudios universitarios, se plantea, con Fraisse, una

pregunta polémica pero muy significativa: ¿se necesita enseñar a leer a los estudiantes en lengua materna? Por nuestra parte, encontramos que es responsabilidad de la educación superior enseñar a leer a los estudiantes, alentar y reforzar dicho proceso, pero sobre todo enseñarles a aprender a leer, y esto “no solo para garantizar su aptitud de responder a las expectativas académicas sino también su participación en la vida social. Porque el desafío del dominio de escribir es, al menos, tanto cívico como cultural o intelectual” (Fraisse, 1993).

Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Bronckart, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lousanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2004). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève: Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Chartier, A. M.; Debayle, J. & Jachimowicz, M. P. (1993). Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 73–97). Paris: PUF.
- Fraisse, E. (1993a). Les chemins de la lecture à l'université. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 241–251). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47–78). France: PUF.
- Marconi, F. (1993). Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 101–111). Paris: PUF.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vygostki, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Wertsch, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotski et M. M. Bakhtine. En J. P. Bronckart & B. Scheneuwly (ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139–167). Lousanne: Delachaux et Niestlé.