



## ESCENAS ÁULICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

FERNANDA MARÍA ÁLVAREZ CHAMALE  
Profesora y Licenciada en Letras,  
Especialista en Ciencias Sociales.  
Universidad Nacional de Salta  
ferchamale@hotmail.com\*

### RESUMEN

Este trabajo se inserta en una investigación más extensa sobre prácticas de lectura y escritura en el Nivel Superior de Educación de la Provincia de Salta. El marco teórico y metodológico sigue los postulados de la Sociología de la lectura y la escritura en el contexto educativo desde una perspectiva etnográfica a través de la cual se contrastan cinco instituciones, dos universitarias y tres no universitarias, situadas en la capital y el interior de la provincia de Salta. A partir del análisis de encuestas y entrevistas, se describen las percepciones de estudiantes ingresantes al Nivel Superior de Educación sobre sus propias prácticas y las acciones, agencias y textos que circulan en el campo académico sobre la categoría de *escenas áulicas*. Se parte de la hipótesis de que las variables socio-institucionales impactan y condicionan las prácticas áulicas de lectura y escritura y las relaciones subjetivas de relación con el saber. El propósito de este estudio es relevar escenas de lectura y escritura en los contextos institucionales y la incidencia de las representaciones que enlazan expectativas, normas y prácticas académicas.

**Palabras clave:** nivel superior de educación, prácticas de lectura y escritura, escenas áulicas, representaciones sociales.

Fecha de Recepción: 09 de junio de 2015 - Fecha de Aceptación: 23 de junio de 2015

---

\*Junio de 2015

***READING AND WRITING CLASSROOM SCENES IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN THE PROVINCE OF SALTA*****ABSTRACT**

This work is part of a more extensive research on reading and writing practices at the Higher Level of Education in the Province of Salta. The methodological and theoretical framework follows the principles of reading and writing Sociology in the educational context from an ethnographic perspective in which five institutions are contrasted, two of them university and three non-university, all located in the capital city and in the hinterland of the province of Salta. From the analysis of surveys and interviews, the perceptions that higher level beginner students have on their own practices and actions, agencies and texts circulating in the academic field on the category of classroom scenes are described. Our hypothesis is that socio-institutional variables impact and determine reading and writing classroom practices and subjective relations of the connection to knowledge. The purpose of this study is to relieve reading and writing scenes in institutional contexts, and the influence that representations connecting expectations, standards and academic practices carry.

**Keywords:** higher level of education, reading and writing practices, classroom scenes, social representations.



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se vincula con una investigación más amplia sobre prácticas de lectura y escritura áulicas en el Nivel Superior de Educación de la Provincia de Salta, sobre la que sostengo el actual desarrollo de mi tesis doctoral. A través del análisis de entrevistas a estudiantes ingresantes al Nivel Superior de Educación, esta presentación busca dar cuenta de las percepciones que dichos estudiantes tienen de sus propias prácticas y de las acciones, agencias y textualidades que circulan y se sostienen en los contextos socio-institucionales. Para llevar a cabo el estudio de las mencionadas dimensiones, expondré un acotado análisis de escenas áulicas de lectura y escritura que se configuran en los diferentes contextos a partir de lo que sus actores –alumnos y docentes– dicen sobre ellas.

## MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Los presupuestos teóricos y metodológicos que orientan esta investigación provienen de la Sociología de la Lectura y de la Escritura y de la Sociología de la Educación, por una parte, y de las perspectivas Interaccionistas en el campo de la Lingüística y de la Alfabetización, por otra. En la dirección de tales perspectivas, puede afirmarse que la práctica áulica es la acción social que se desarrolla y entreteje en el micro-contexto institucional del aula dentro del campo educativo. Asimismo, es el efecto de la interacción entre dos actores fundamentales, el docente y el alumno, cuyas disponibilidades y ejercicios de poder son asimétricos, en tanto, por estructura, el docente es quien suele detentar el saber/poder. Pero la dinámica áulica no se vincula sólo con la asimetría estructural de roles propia del sistema educativo, sino también con la modalidad de pedagogía predominante, la que se define no sólo a partir de las funciones de las prácticas docentes, sino también de las reglas de comunicación y de acción requeridas e impuestas por la institución. En este sentido, la autonomía de los actores es relativa a los márgenes de acción individual que la institución habilita, facilita o desaprueba. La *práctica áulica*, entonces, es la acción social que docentes y alumnos producen,

sostienen y, en algunos casos, transforman de acuerdo con las disposiciones singulares de sus historias y trayectos escolares, laborales y profesionales, de acuerdo con las reglas más o menos explícitas de comportamiento, transmisión del conocimiento y distribución de los significados que las instituciones seleccionan y transmiten, conforme con los textos que circulan en el contexto de la educación formal y sus protocolos de lectura y, finalmente, según las clases de textos escritos requeridos para la producción, el control y la evaluación de los contenidos disciplinares-académicos (Álvarez Chamale, Inédito). Todo lo dicho permite afirmar que las prácticas áulicas de lectura y escritura son hechos sociales y culturales totales (Bahloul, 2002), especialmente estructurados y condicionados por la cultura escolar y académica de las instituciones educativas, es decir, por las normas que éstas trazan con indicaciones explícitas o implícitas sobre qué y cómo se debe leer y escribir, y por las representaciones sociales de sus actores.

Según Bourdieu (2000), las condiciones de posibilidad de la lectura dependen de las condiciones sociales, de las situaciones concretas en las que se lee en la vida cotidiana de una sociedad y de las condiciones de producción de lectores. En este sentido, para Cucuzza y Pineau (2002), a partir de la constitución de los sistemas educativos nacionales europeo-occidentales a fines del siglo XIX, la escuela se ha erigido como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo de la producción masiva de lectores. En el libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, los autores analizan *diversas escenas* de lectura escolares como resultantes de procesos de larga duración que dan cuenta de qué manera las prácticas se caracterizan por la reiteración de acciones, actores, textualidades y recursos en contextos determinados de expansión y reproducción de los discursos culturales hegemónicos.

Teniendo en cuenta esta proposición, pienso que la noción de *escena* es eficaz para dar cuenta de un recorte espacio-temporal de las prácticas en diferentes dimensiones, como tipos de dinámicas que orientan las intervenciones de los actores, las pautas de lectura y escritura, los materiales textuales objeto de transmisión, circulación y producción, etc. Para comprender la configuración de estas prácticas, consideraremos que los elementos constitutivos de cualquier escena



áulica de lectura y escritura son: 1) participantes-actores (docentes, estudiantes-compañeros; 2) tiempo-espacio; 3) textos escritos objetos de las clases (bibliografía obligatoria de la materia); 4) propósitos; 5) recursos didáctico-pedagógicos. Las escenas analizadas en este trabajo han sido reconstruidas a partir de las *representaciones sociales* de los actores de las prácticas, así como de aquellas emergentes del dispositivo institucional asociadas, en parte, con pautas institucionales de lectura y escritura. De acuerdo con Denise Jodelet (1986), las representaciones sociales se vinculan con pensamientos y creencias que proceden del sentido común y práctico con el que los individuos comprenden e interpretan la realidad inmediata que los rodea y en la que se encuentran actuando. Se trata de

Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos de comunicaciones que les conciernen. [...] Este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 1983: 473).

En cuanto al marco metodológico, éste es un estudio cuali-cuantitativo contrastivo cuyo universo de análisis está conformado por cinco instituciones de Nivel Superior de Educación: dos universitarias, una pública (UNSa) y otra privada (UCASAL), ambas situadas en la Capital de Salta; y tres no universitarias, de las cuales dos, una pública (Sede Dinámica Limache: SDL) y una privada (Liceo Cultural Docente: LCD), se encuentran en la Capital y la tercera, pública (Instituto Cafayate: IC), en el interior de la provincia, Departamento Cafayate. El trabajo de campo se centró en el primer año del Profesorado en Letras –o Lengua y Literatura, en el caso de los Institutos Terciarios–, con excepción de la UCASAL que no ofrece dicha carrera, motivo por el cual, para hacer factible su estudio, ingresé a la carrera de Psicología a través de una asignatura vinculada con el área lingüística. En todos los casos, entrevisté a dos alumnos por institución. Finalmente, se

ofrece a renglón siguiente la indicación semántica de las siglas aquí empleadas:

UNSA: Universidad Nacional de Salta

UCASAL: Universidad Católica de Salta

SDL: Sede Dinámica Limache

LCD: Liceo Cultural Docente

IC: Instituto Cafayate

A1: Alumno 1

A2: Alumno 2

E: Entrevistador

A1-UNSA: Alumno 1 de la UNSa

A2-SDL: Alumno 2 del Instituto Sede Dinámica Limache

## LA LECTURA EN EL AULA

Entre los espacios curriculares señalados por los estudiantes, son las materias literarias o pedagógicas, más que las asignaturas lingüísticas, las que se destacan como espacios de lectura. Sin embargo, en algunos casos, también en éstas se generan tiempos para la lectura, tal como se constata en la cita de abajo. Las modalidades clásicas son *la lectura en grupo orientada por un compañero*, quien realiza la lectura en voz alta o *la lectura individual en silencio*. En algunos espacios, los aparentemente más valorados por los estudiantes, *el docente lee en voz alta*. Antes de la lectura de la Escena 1, es oportuno señalar dos aspectos metodológicos de transcripción de los fragmentos de entrevistas a alumnos, a saber:

1. Se emplea el código de transcripción de lengua hablada utilizado por Blanche Benveniste (1998)<sup>1</sup>, de acuerdo con el cual sólo los nombres propios se transcriben en mayúsculas, se respetan los alargamientos de sonidos con la repetición del grafema correspondiente y la barra simple / equivale a una pausa breve, mientras que la doble barra // equivale a una pausa más prolongada. De acuerdo con esa codificación, no se aplica a la oralidad la

<sup>1</sup> Blanche-Benveniste, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.



puntuación propia de la escritura, es decir, coma, punto y coma, punto.

2. Las escenas serán enumeradas correlativamente. En el contexto de las intervenciones dialógicas, la letra E significa “Entrevistador”, mientras que la letra A significa “Alumno”.

#### ESCENA 1: Lectura en voz alta

E: Claudia/ contame en qué materias leen en el aula

A: en Lengua Española l/ en Hispanoamericana/ yyy/ no/ en esas materias

E: ¿y cómo leen?

A: en voz alta/ la profesora/ bueno en Literatura Hispanoamericana es la profesora la que lee/ en Española somos los alumnos los que leemos y siempre en voz alta

E: ¿qué leen en Española?

A: teoría/ el cuaderno teórico. (A1-UNSa)

La lectura de textos disciplinares adquiere diferentes modalidades. Cuando es colectiva y en voz alta –ya sea que la realice un alumno o ya sea que la lleve a cabo el docente–, se vincula con la práctica de revisión, explicación y constatación de contenidos curriculares (E: *¿qué leen en Española?* A: *teoría/ el cuaderno teórico* - A1-UNSa). El estudiante A2-UNSa declara sobre Literatura Hispanoamericana algo semejante: “en Literatura Hispanoamericana/ mmm/ cuando la profesora dijo la clase pasada que hagamos una lectura en casa y nadie leyó/ así que saca para que leamos/ ahí leemos/ una lectura en grupo más que nada” (A2-UNSa). Esta escena es un indicador de que entre las prácticas del ámbito de formación académica es común que los estudiantes no lean antes del tratamiento del tema al que los textos refieren y que realicen la lectura en el aula junto con el docente y los compañeros de clase.

Una estudiante de la UCASAL da cuenta de lo que se entiende como *brecha entre la expectativa institucional y la práctica concreta y real*:

## ESCENA 2: Pautas

A: no/ por lo general nos basamos en cómo fue dada la clase y recién ahí vamos al libro/ pero lo que ellos (los profesores) nos piden es todo lo contrario/ que primero vayamos al libro/ leamos y recién vayamos a la clase [...] yo prefiero que la profesora o el profesor me expliquen el tema y en base a lo que ellos dieron recién ir al libro/ primero porque lo entiendo mejor y segundo porque sé cuáles son los temas que tengo que leer. (A2-UCASAL)

En la Escena 2 puede apreciarse aquello que Elsie Rockwell (2001) trata como la distancia entre las prácticas reales y concretas y los protocolos institucionales de lectura. En la siguiente cita encontramos una distinción acerca de dos modalidades diferentes que asumen las prácticas de lectura en el aula de acuerdo con el hecho de si se vinculan con asignaturas del tronco disciplinar o con asignaturas pedagógicas; hablamos, en este caso, de la carrera de Psicología en la UCASAL.

## ESCENA 3: Lectura en casa

A: en el aula no trabajamos/ casi Freud es lo único que trabajamos porque/ como te digo/ tiene una dificultad doble/ pero después generalmente cada uno lee en su casa con el material que tiene/ en el profesorado sí se trabaja muchísimo con los textos en el aula/ porque generalmente somos nosotros quienes damos la clase/ (A2-UCASAL).

Finalmente, en dos de las instituciones las lecturas en clases están destinadas específicamente a dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes respecto de los aspectos más complejos, abstractos o teóricos de los textos propuestos. Tal es el caso de la UNSa, de acuerdo con la cita expuesta al principio de este apartado, y de SDL en el caso de las asignaturas literarias, en las que se contrastan y analizan textos literarios a partir de la teoría literaria.



#### ESCENA 4: Lectura en el curso para resolver dudas

E: eh / ¿en qué materias leen en el aula?/ ¿cuándo y en qué circunstancias?

A: mmm/ a ver en qué materia/ mmm/ a ver ahora tratamos de leer en el curso eh por ahí cuando tenemos un poco de tiempo en/ en Literatura Románica leemos en el curso eh

E: ¿por qué?/ ¿para qué leen en el curso?

A: porque ella/ ella nos da teoría / entonces eh ella nos ayuda o sea vamos leyendo y dice bueno chicos tienen dudas y van saliendo las dudas entonces ella nos va explicando porque por ahí las teorías son medio complicadas para que todos puedan entender y para que nadie se atrase

E: bien o sea que leen teoría digamos

A: si teoría (SDL – A1)

En el orden descrito, la lectura en el aula adquiere distintas modalidades y funciones. Observamos que se realiza en *voz alta* generalmente cuando es asistida o mediada por el docente para la orientación sobre los contenidos de los textos. En cambio, por lo general, se realiza *en silencio*, ya sea individual, ya sea grupal, cuando está sujeta al desarrollo de una consigna de carácter escrito. En cuanto al aspecto "grupal" o "individual" de las prácticas, resulta de interés destacar la preferencia por conformar *comunidades de lectura* más allá del contexto áulico en el caso de las instituciones no universitarias y la tendencia a la práctica individualizada en las universidades. En SDL, A1 declara que suele leer textos literarios en grupo.

#### ESCENA 5: Lectura en grupo de textos literarios

E: ¿generalmente leen en grupo o/ o hacen lecturas individuales?/ por ejemplo cuando leen literatura

A: mmm/ no/ hacemos lecturas en grupo

E: mira vos y ¿cómo te resulta leer la literatura en grupo?

A: si es más fácil/ eh o sea nos resulta a todos más fácil porque como que debatimos este/ o sea quizás hay algún chico que tienen algunas dudas entonces leer en grupo este nos facilita la tarea a todos aclaramos las dudas

E: y ¿dónde se juntan? ¿En qué momento?

A: eh por ahí a veces en el curso nos juntamos viste cuando tenemos un tiempo libre (A1-SDL)

#### ESCENA 6: Lectura en grupo de textos literarios

A: en Literatura Española la profesora lee junto con nosotros en voz alta/ ella/ en el caso de Literatura Argentina/ el profe nos da el material y él nos deja leer individualmente para luego/ cerca de finalizar su hora/ le tenemos que explicar qué es lo que hemos leído. (A2-IC)

Estas escenas se vinculan, en parte, con la distribución del tiempo para la lectura, así como con la necesidad de conformar “comunidades de lectura” destinadas a sostener un esfuerzo colectivo, al menos en ciertas instituciones en las que las restricciones de tiempo son más notorias debido a diferentes razones (los estudiantes tienen familia, trabajan, etc.). En otros casos, simplemente, tales escenas responden a la pauta de lectura planteada por el docente. En el caso de UCASAL, remito a la Escena 3 antes expuesta, en la que la entrevistada afirma que “cada uno lee en su casa con el material que tiene”.

### EXPLICACIÓN EN CLASES E INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNOS

Dado el contexto áulico, las dinámicas de las prácticas varían. Pueden diferenciarse fundamentalmente dos modalidades: una participativa e interactiva, propia de los profesorados, y otra expositiva unidireccional, predominante en las asignaturas del tronco disciplinar especializado del área lingüística o de la Licenciatura en Psicología, en el caso de la UCASAL. En efecto, en la UCASAL *las lecturas* especializadas sobre los textos de Sigmund Freud devienen en exposiciones de las lecturas –lectura en tanto “recorrido



interpretativo– que los docentes realizan sobre los textos fuentes, las que desplazan las lecturas estudiantiles a la modalidad de *actividad para la casa*. Otra situación ocurre con el Profesorado, en donde el protagonismo de las prácticas de lectura lo asume el estudiante porque se “trabaja” con los textos en clases. Esta dinámica impone una representación sobre el papel de los participantes de las prácticas en relación con el saber que se les supone y, en ese sentido, los estudiantes asumen que ellos son, también, quienes dan la clase.

### ESCENA 7: Dinámica participativa-interactiva

E: ¿cómo son los trabajos con los textos en el aula?

A: generalmente trabajamos en grupo/ porque así adquirimos mayor confianza al pasar al frente/ entonces leemos/ hacemos una lectura general/ sacamos las ideas principales/ debatimos entre nosotros/ quizás consultamos algún tema que no haya quedado claro de otras clases o del mismo texto a la profesora/ y por lo general es ella la que va puntuándonos qué es lo importante del texto y lo que quiere que después expresemos a los compañeros

E: ¿te parece útil ese trabajo en el aula?

A: sinceramente sí/ este año como que entendimos mejor la metodología porque al principio también trabajamos de la misma manera y era como que nos sentíamos usados por la profesora porque ella estaba sentada en clase y nosotros dábamos la clase/ pero ahora hoy por hoy sí lo entendemos/ entendemos esa metodología y es lo que nos permite también entender el texto que trabajamos. (A2-UCASAL)

La escena descrita da cuenta de una *dinámica participativa-interactiva*, en la que pueden distinguirse las siguientes instancias (instancias que la alumna califica como “metodología”): lectura grupal, relevamiento de ideas principales, discusión sobre el texto, consulta a la docente, exposición del grupo. La alumna expresa una transformación del sentimiento que le generaba la práctica de que a

los estudiantes se les atribuyera un “rol activo”: del sentimiento de “uso” por parte del docente pasa a la comprensión de que la experiencia de participación redundaba en su beneficio porque les permite “entender el texto que trabajamos”. Una dinámica semejante a la descrita para las asignaturas troncales (disciplinarias) de la Licenciatura de Psicología, se aplica a las materias lingüísticas en el caso de las demás instituciones, en las que el docente estructura la clase con una exposición previa del tema. Ésta se organiza así: exposición del docente, lectura individual o grupal de los estudiantes y desarrollo de consignas. A continuación, una de las entrevistadas del LCD se refiere a la modalidad que la práctica adquiere en Lingüística.

#### ESCENA 8: clases muy teóricas / dinámica expositiva unidireccional

A: las clases de lingüística por ejemplo son muy teóricas /estee/ la profesora nos da los textos y siempre nos da una idea general digamos de lo que trata y después hacemos la lectura a veces la hacemos individual /a veces en grupo y después ella nos da las consignas para/ para trabajar / (A1 - LCD)

En UNSa y en los IFD, la explicación del docente se vincula, en ciertas instancias, con una dinámica que parte de las preguntas o inquietudes de los estudiantes con notable énfasis en la interacción entre docente y estudiantes, lo que escenifica, de alguna manera, cierta disposición para el aprendizaje cooperativo. Esto se constata en las siguientes declaraciones de los estudiantes:

#### ESCENA 9: Ir explicando

A: en lengua española pasa que siempre la teoría es difícil/ antes la profesora siempre explica/ leemos juntos/ ella va explicando y pregunta si no entendemos/ eso me parece bien/ en teoría literaria mucho no te explican (A1 – UNSa).

A: no siempre que he leído algo me ha quedado claro/ no



siempre lo entendí como el resto/ entonces por ahí en el curso siempre soy la primera en levantar la mano/ "no entiendo"/ entonces todo el mundo te dice ay cómo que no entendés/ "no lo entiendo" (A2 – SDL)

A: sí la explicación es muy buena que nos da porque nos introduce en el tema y tenemos los puntos clave, nos va marcando los puntos para ir desarrollando el tema (A1-LCD)

En la UCASAL, en cambio, como se señaló, se presenta una direccionalidad opuesta, orientada hacia la enseñanza expositiva: introducción, explicación del tema y consignas. Esta escena (ESCENA 10), que puede calificarse como "explicación previa de los contenidos", es descripta de la siguiente manera por una de las estudiantes: "generalmente, bueno en general siempre, siempre hacen clases bastante/ em/ introducen el tema y después nos dicen cómo tenemos que estudiarlo y lo demás, así que es bastante simple" (A1-UCASAL). Por su parte, A2 de UCASAL destaca la capacidad de los docentes para establecer relaciones entre la teoría y la práctica:

A: en realidad los profesores con los que tengo clases tienen un nivel altísimo de conocimientos y generalmente nos explican basándose en la teoría y en la práctica/ entonces llevan la teoría a la práctica y eso hace que nosotros nos relacionemos más/ no solo con la teoría sino también con lo que pasa adentro de un consultorio o en un centro de salud. (A2-UCASAL)

Este aspecto pone de relieve ciertas representaciones sobre la diferencia entre carreras en las que el perfil laboral se concentra en la docencia y la investigación –asociadas con "lo teórico"– y aquellas en las que, en cambio, dicho perfil encuentra sus principales desempeños fuera del ámbito académico y que, por esa razón, son asociadas con lo práctico. Carreras como la de Psicología elaboran un referente profesional que se encuentra fuera del ámbito académico. Diferente

es el caso de las carreras de Profesorado, en las que el referente profesional mantiene cierta continuidad con el ámbito académico y escolar. Tal vez es esa relación con el saber la que explica, en parte, un rasgo diferencial entre la UNSa y la UCASAL: mientras en la primera existe una relación próxima entre docente y estudiantes y el saber es un núcleo que opera como *relacionante*, en la segunda, la relación estudiantes-docente es más distante y el saber opera como *rasgo de escisión*: el que sabe y el que no sabe desempeñan roles asimétricos en relación con el saber.

Por otra parte, si bien en todas las instituciones el docente es el sujeto al que se le supone un saber, ello es más explícito en el discurso de los estudiantes de los IFD, quienes expresan esa función en términos de demanda. En los institutos terciarios los estudiantes esperan que el docente “sepa”, es decir, el docente es el que detenta el saber y el que *debe darlo*. De allí las expresiones:

#### ESCENA 11: El saber lo tiene el docente – construcción del referente disciplinar

A: me parece una buena explicación cuando lo tratás de hacer lo más/ lo menos complicado posible/ o sea/ usás palabras/ lo más corriente posibles/ me dás ejemplos de la vida diaria/ (A2-SDL)

A: una explicación buena/ a ver/ cuando el profesor se hace entender/ (A1-IC)

A: eh/ ejem/ generalmente cuando/ eh/ me surge a mí una pregunta y el docente me sabe responder o por ahí como que también entran/ ejem/ en/ en duda ellos (A2-IC)

Cuando la entrevistadora le pregunta a A2 de LCD, ésta también se pronuncia sobre ello de la misma manera (ESCENA 12): “ehh/ las explicaciones no son buenas cuando/ cuando no se relacionan con él/ eh con la realidad o con el/ con los textos anteriores” (A2 LCD). En



estas declaraciones emerge nuevamente el aspecto referido a la *producción de un referente diferente* de "lo teórico". Ello se constata en la idea de que una buena explicación es aquella en la que el docente puede establecer relaciones entre los contenidos teóricos y "ejemplos de la vida diaria" (ESCENA 13 - A2-SDL) o cuando el docente propone *léxico sustituto*, es decir, cuando el docente produce lazos metadiscursivos entre los términos disciplinares y los discursos con los que los estudiantes están más familiarizados. En la misma dirección, respecto de una de las asignaturas de contenidos más abstractos, una de las estudiantes entrevistadas de la UNSa declara lo siguiente (ESCENA 14): "bueno/ en lengua española pasa que siempre la teoría es difícil/ antes la profesora siempre explica/ leemos juntos/ ella va explicando y pregunta si no entendemos/ eso me parece bien/ en teoría literaria mucho no te explica" (UNSa-A1). Se observa que la acción de "ir explicando" a medida que se realiza la lectura conlleva instancias procedimentales que el docente produce de manera relativamente intencional y que dicha explicación representa la vía de acceso, tal vez más relevante en el contexto áulico, a la comprensión de los núcleos conceptuales de los textos disciplinares.

Otro aspecto a considerar es el referido a la necesidad de una comunidad de lectura en tanto instancia de *comunicabilidad* en la que se propicia el reconocimiento de las relaciones con el saber. Este aspecto es explicitado por uno de los estudiantes entrevistados cuando se le pregunta cuándo una explicación le parece buena y cuándo no:

#### ESCENA15: Comunicabilidad

A: cuando generalmente a veces leo y hablo con otros que me dicen que puede estar bien/ y hay un consenso entre yo y una persona más/ y el profesor/ esto es así/ y así// cuando hay un consenso entre el profesor y alguien más (A1 UNSa)

La comunicabilidad y el relativo consenso acerca de los significados de los contenidos textuales de las propuestas de lectura en el contexto institucional son algunos de los indicadores de la comprensión y

producción de sentido en ese contexto. Por otra parte, la comunicabilidad de la lectura da cuenta de la complejidad que suponen los procesos de lectura en contextos especializados, en los que las prácticas de lectura suponen un recorrido recursivo cuyos dos polos son “aprender a leer” y “leer para aprender”.

## **ACTIVIDADES ÁULICAS DE RELACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SABER**

La propuesta de trabajos prácticos puede asumir diversas orientaciones tanto en lo que respecta al tratamiento de los contenidos y, por esto, a su trasposición didáctica, como en lo que atañe a la función atribuida al estudiante en su relación con el saber objeto de la clase. En el análisis de esta dimensión también encontramos diferentes modalidades de “hacer con el saber”. Por ejemplo, de un lado, el tratamiento de los contenidos a través de cuestionarios que buscan obtener respuestas literales de un texto fuente y, del otro, consignas que demandan del estudiante una posición activa en relación con las lecturas y las exposiciones de clases. Estas últimas varían de acuerdo con dos objetivos: por un lado, constatar la comprensión del tema o del texto, es decir, el recorrido interpretativo de los alumnos, y, por otro, mediar-facilitar la comprensión del tema-texto. Generalmente, los prácticos de control de lectura se plantean como objetivo sólo la constatación de la lectura solicitada, aunque pueden incluir también el segundo objetivo y, en ese caso, adquieren el carácter de “guías de lectura”. Otras formas de abordaje de los contenidos orientadas a la comprensión y al aprendizaje implican un paso más en el tratamiento de la bibliografía fuente, en tanto requieren la escritura de un texto. En este sentido, entre los escritos que emergen de las prácticas de lectura de los estudiantes, en un orden que va de textos más personales a otros más institucionales, se observa la mención de: fichas de lectura, fichas de contenido, resúmenes, trabajos prácticos, informes de lectura, textos expositivos, textos argumentativos, monografías, ensayos, etc.

En el caso de la UNSa, los dos estudiantes entrevistados declaran que realizan trabajos prácticos en las materias, aunque dejan entrever



que éstos no siempre se producen dentro del espacio institucional. En las asignaturas de Lengua Española y Literatura Española, por ejemplo, A1-UNSa declara que les solicitan fichas de contenido de los textos bibliográficos leídos. Esta actividad, aparentemente, se realiza fuera del espacio de la clase y las fichas no siempre son solicitadas para su corrección. De allí que Arnoux (2011) llame a este tipo de producciones textuales, “textos personales”<sup>2</sup>, es decir, textos que los estudiantes realizan por su cuenta y que funcionan como “estrategias de estudio”. A2-UNSa sostiene que realizan trabajos prácticos y luego los someten a discusión en el contexto de la clase. En el caso de la UCASAL ambas entrevistadas coinciden en que las clases son predominantemente teóricas y expositivas. A1-UCASAL señala que en algunas materias, como Neuropsicología, la actividad práctica se realiza sobre la plataforma virtual *moodle*<sup>3</sup> fuera del horario de clases, mientras que en Lengua Castellana se realizan prácticos todas las clases dentro del contexto áulico. En la SDL las dos estudiantes entrevistadas declaran que sí se realizan trabajos prácticos y que las actividades son discutidas en el contexto áulico. Una de ellas se refiere a la modalidad participativa e interactiva antes descripta:

#### ESCENA16: prácticos

A: siiij/ la mayoría/ si se discuten/ vuelvo a mencionar literatura romántica porque se volvió bastante interesante porque la profesora lo puso a modo de taller/ entonces en todas las clases nos da su opinión/ expone sus dudas/ y ella pretende que todos hablemos con respecto de lo que estamos leyendo/ de lo que estamos pensando (A2-SDL).

En el caso del Instituto LCD, las estudiantes entrevistadas declaran

---

<sup>2</sup> “La escritura desempeña un importante rol en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, como también en su memorización. Los escritos personales del alumno –apuntes, fichas, resúmenes– ayudan a aclarar ideas y a percibir con más nitidez las relaciones entre las partes de los textos leídos” (Arnoux, 2011: 7,8).

<sup>3</sup> Moodle es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LCMS (Learning Content Management System). La versión más reciente es la 3.0.3. Fuente: Wikipedia Online.

que los trabajos prácticos generalmente consisten en el desarrollo de consignas a partir de la lectura de un texto. Una de ellas (A1-LCD) declara que nunca realiza los trabajos prácticos porque no tiene tiempo, aunque se encuentra en situación de alumna regular en todas las asignaturas que cursa. Así lo expresa:

#### ESCENA 17: Prácticos

E: y ¿en qué consisten los prácticos por ejemplo?

A: consignas/ si/ te dan un texto y te dan las consignas para desarrollar en base al texto/ hay que leer el texto y responder las consignas

[...]

E: Vos ya más o menos me contaste que no haces los prácticos

A: no/ no los hago a los prácticos/ debería hacerlos/ ya me dijeron las chicas/ debería hacerlos porque así se aprende más/ eh/ pero no tengo tiempo les digo/ si ya voy a dejar de trabajar/ les digo/ ya voy a poder hacer

E: ¿cómo te manejas? Rendís las materias o vas a rendir libre ¿Cómo vas a hacer? O estas regular en todas las materias

A: no/ si estoy regular en todas/ sí

E: los parciales sí los haces

A: si/ si/ todos

E: te fue bien en todos

A: si/ siempre/ siempre con casi con lo justo con siete/ con seis/ con seis/ así todos (A1-LCD)

Este testimonio da cuenta de la inconsistencia que tienen los trabajos prácticos en algunos contextos institucionales en relación con la apropiación y evaluación de contenidos. En el IC los prácticos consisten en la lectura de textos que los profesores asignan y en la realización de una síntesis o en la puesta en común y explicación oral en el aula. Se observa, en casi todos los casos descriptos, que la oralidad cumple un rol fundamental en la interacción áulica y en el



desarrollo y explicación de los prácticos.

### ESCENA 18: Prácticos

E. Ehh/ sí/ en Práctica Educativa por ejemplo el profesor/ teníamos el texto/ nos repartía temas/ tenemos que analizarlos, hacer una síntesis/ después lo pasábamos a él/ armaba un Power point.[...] En Didáctica, por ejemplo/ este/ hacemos la puesta en común de los temas/ ya sea que la profesora reparta los temas/ este/ después cada uno va explicando/ va exponiendo (A1-IC).

## CONCLUSIÓN

Las escenas descritas nos permiten pensar que el universo discursivo disciplinar encuentra a los estudiantes en un estado de relativa desorientación en relación con la lectura de textos especializados cuando la entrada a los textos no fue previamente inaugurada por el docente. El docente, aunque no lo explicita como propósito, da indicaciones de cómo leer los textos, puesto que él mismo focaliza en ciertos aspectos más que en otros, califica y clasifica citas e ideas relevantes para el tema, la materia o la línea teórica seguida, establece relaciones con otros textos y/o otros temas, etc. También ocurre que, luego de convenir en las pautas de lectura (siempre y cuando éstas sean comprendidas como tales), la lectura continúa fuera de la institución, en el espacio privado, donde el estudiante se confronta a solas con los textos. Por otra parte, se constató que los estudiantes, por lo general, leen el material bibliográfico cuando el docente lo trata en clases o luego de que fue tratado.

Asimismo, se dio cuenta de las dos modalidades de clases que suelen caracterizar al ámbito de la formación académica: clases predominantemente expositivas y unidireccionales y clases predominantemente participativas y pluridireccionales. En las primeras, el docente no sólo es el proponente y transmisor de contenidos, sino también su centro productor; los estudiantes tienen un rol

relativamente pasivo vinculado con la toma de apuntes y la solicitud de respuestas al docente, a quien le suponen el saber. En el segundo caso, las clases se configuran como un espacio de construcción del conocimiento; si bien el docente expone y explica, la exposición se realiza a partir de la interacción dinámica con los estudiantes, en quienes se promueve la participación que no se reduce a la solicitud de respuestas, sino que implica, también, la problematización y la proposición de aportes que serán considerados como parte de la construcción de la clase. Asimismo, los contenidos no sólo son abordados expositivamente sino también mediante trabajos prácticos que tienen, en principio, el objetivo de delegar el rol protagónico de la clase a los estudiantes, ya que implican, de alguna manera, una cesión de la palabra y de un tiempo de la clase al tratamiento de los contenidos con el grupo de estudiantes. Estos dos tipos de clases son modelos ideales que representan dos polos entre las posibilidades que ofrece la dinámica áulica.

Como se anticipó, para el estudiante una buena explicación es aquella en la que el docente puede establecer relaciones entre los contenidos teóricos y “ejemplos de la vida diaria” (A2-SDL) o cuando el docente propone *léxico sustituto*, es decir, cuando el docente produce lazos metadiscursivos entre los términos disciplinares y los discursos con los que los estudiantes están más familiarizados. De lo que se deriva la dificultad por parte de ambos agentes/sujetos – estudiantes y docentes– para problematizar y producir conciencia sobre la relación con un campo de saber complejo y especializado, además de relativamente nuevo y restringido a prácticas discursivas específicas y excluyentes.

Finalmente, “leer para aprender” es un aprendizaje necesariamente orientado por el propósito de la comunicabilidad de lo leído. Así lo expresan en *Saber leer*, Giovanni Parodi y otros investigadores cuando afirman que

la concepción de aprendizaje que defendemos es aquella en la que la comunicabilidad de lo leído se constituye en piedra angular del procesamiento cognitivo del discurso, la cual es un eje fundamental del pensamiento crítico,



reflexivo y libre (Parodi, 2010: 142).

La comunicabilidad de lo leído implica que un lector puede comentar a otro lo que ha leído a partir de sus propias palabras, dando cuenta no sólo de los contenidos, sino también de su propia opinión acerca de ellos. No obstante, para que esta práctica tenga lugar y se constituya como tal entre las prácticas de los estudiantes, es de fundamental importancia que se enseñe a leer en el nuevo universo discursivo en el que los sujetos incursionan. De allí que el aprendizaje disciplinar a partir de la lectura deviene sólo de la práctica de *aprender a leer* en la academia. En esta dimensión se hallan implicadas múltiples y variadas actividades, entre las que pueden mencionarse: identificación y uso de léxico especializado; selección y lectura de textos especializados; lecturas orales y puesta en discusión de los saberes; realización de textualidades complementarias de estudio; producción de textos destinados a la comunicación de conocimientos; etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1997) *“Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”* en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI. Pp. 129-144.

Bourdieu, P. (1997) *“Entrevista sobre la educación”* en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI. Pp. 145-176.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.

Chartier, R. (2002) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona. Gedisa.

Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (2000) *“Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina”*. Actas XVI Congreso Nacional de El diario en la escuela. Los medios de comunicación y la educación. 9, 10 y 11 de noviembre de 2000, Carlos Paz, Córdoba.

Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Jodelet, D. (1986) *“La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”*. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

Jodelet, D. (2011) *“Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”*. En *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 21*. Junio 2011. Traducción: María Matilde Balduzzi.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2011) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires. Eudeba.

Parodi, G., Peronard, M., Ibañez, R. (2010) *Saber leer*. Buenos Aires.



Aguilar.

Rockwell, E. (2001) *“La lectura como práctica cultural”*: conceptos para el estudio de los libros escolares”. En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.