



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS
DOCENTES DE LENGUAJE SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA
ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

ANDREA SANDRA CHINCHAY PAJUELO

LIMA - PERÚ

2020

ASESORA

Dra. Olga Teodora Bardales Mendoza

A mis padres Máximo y Maura

A mis hermanas Liliana y Keyle

A Fernando por la comprensión y el amor

Agradecimientos

A mi asesora, la Dra. Olga Teodora Bardales Mendoza, por el rigor y la inagotable paciencia en la orientación de esta tesis.

A los docentes que participaron en el estudio por la acogida de la investigación y por compartir con entusiasmo sus ideas y experiencias.

A los revisores del instrumento por la gentileza y la precisión en las observaciones.

A mis compañeros de trabajo por las conversaciones que orientaron puntos extraviados de esta investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1. Planteamiento del problema	7
1.2. Objetivos de la investigación.....	11
1.3. Justificación de la investigación	12
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	13
2.1. Marco de referencia	13
2.2. Antecedentes.....	13
2.3. Bases teóricas de la investigación	22
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	38
3.1. Tipo y nivel de investigación.....	38
3.2. Diseño de la investigación.....	39
3.3. Población y muestra / Informantes o testimoniantes	41
3.4. Técnicas e instrumentos.....	44
3.5. Categorías provisionales de la investigación.....	48
3.6. Procedimiento y análisis	49
3.7. Consideraciones éticas.....	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	56
4.1. Análisis del caso: docente Abril	56
4.2. Análisis del caso: docente Bianca	79
4.3. Análisis del caso: docente Clara	97
4.4. Análisis del caso: docente Diana	116
4.5. Análisis del caso: docente Emil	134
4.6. Análisis del caso: docente Frida	154
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	173
5.1. El concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas	173

5.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas	177
5.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas	180
5.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas	182
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	188
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	191
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques para investigar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje	23
Tabla 2. Distinciones entre representaciones implícitas y explícitas	24
Tabla 3. Sistematización de las teorías implícitas sobre la enseñanza.....	27
Tabla 4. Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	30
Tabla 5. Características de los docentes participantes	43
Tabla 6. Resumen metodológico.....	46
Tabla 7. Ítems para evaluar rigor y validez.....	47
Tabla 8. Categorías provisionales y sus descriptores.....	48
Tabla 9. Categorías y subcategorías.....	49
Tabla 10. Categorías y subcategorías de estudio	52
Tabla 11. Matriz de identificación de teorías implícitas señaladas según categorías de estudio por docente.....	53
Tabla 12. Identificación de teorías implícitas señaladas según categorías de estudio	185

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue develar las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica en una universidad privada de Lima. Este estudio se desarrolló desde las teorías implícitas de la enseñanza. Estas se entienden como representaciones sobre la enseñanza (de la lectura académica, en este caso), que no son construcciones conscientes, sino que se forman a partir de experiencias personales y en la interacción con un determinado contexto. Estas concepciones se evidencian en la práctica o pueden explicitarse mediante alguna técnica y puede tener un rol de mediación en la enseñanza. (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993; Suárez et al., 2013; Hernández, 2008; Carlino, 2013). Se empleó la metodología cualitativa y se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes universitarios. Se analizaron cuatro temas sobre las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura académica: concepto, propósitos, estrategias y dificultades. Las concepciones de los docentes no se identifican de manera uniforme con una determinada teoría implícita, lo que indica que los docentes varían su concepción de acuerdo con un determinado eje temático. Asimismo, se concluyó que es necesario el estudio de las concepciones sobre la enseñanza de la lectura académica antes de realizar una intervención, pues, para que ocurra un cambio representacional en el pensamiento docente, se debe conocer las representaciones implícitas que están presentes en sus discursos y acciones.

Palabras clave: teorías implícitas, lectura académica, docentes, enseñanza, educación superior

ABSTRACT

The purpose of this research was to unveil the implicit theories of language teachers about teaching scholarly reading in a private university in Lima. This study was developed from the implicit theories of teaching. These concepts are understood as representations about teaching (in this case, scholarly reading), which are not conscious constructions. However, they are formed by personal experiences and interaction with a given context. These conceptions are evidenced in practice or can be made explicit by some technique. Moreover, they may have a mediation role in teaching. (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993; Suárez et al., 2013; Hernández, 2008; Carlino, 2013). The qualitative methodology was used, and semi-structured interviews were conducted with six university teachers. Four themes were analysed about the implicit theories of teachers on the teaching of scholarly reading: concept, purposes, strategies and difficulties. Teachers' conceptions are not uniformly identified with a certain implicit theory, which indicates that teachers vary their conception according to a certain topic. Furthermore, it was concluded that it is necessary to study the conceptions about the teaching of scholarly reading before making an intervention, because the implicit representations that are present in speeches and actions must be known.

Keywords: Implicit theories, Scholarly reading, teachers, teaching, higher education.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2009), en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, afirmó que desde inicios del siglo XXI se ha mejorado el acceso y la calidad, pero que estos esfuerzos deben continuar. En cuanto al acceso, no solo se refiere al incremento del número de ingresantes a la universidad, sino que asevera que la “enseñanza superior debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas” (p.4). Es decir, el acceso debe contribuir a disminuir la inequidad social existente a través de la calidad de la enseñanza. Desde este propósito, el interés se vuelca sobre las estrategias que están empleando las universidades para que los alumnos logren un acceso que no se limite al ingreso, sino que también preste atención a la calidad a través del rol fundamental de la enseñanza.

Esta propuesta se alinea con *La cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América latina, con base en la lectura y la escritura* que es una propuesta creada en Colombia en 1996 y que se preocupa por una reflexión conjunta en cada uno de los simposios y publicaciones anuales. Por ejemplo, en 2013, reafirmó diversas metas relacionadas con el mejoramiento, la calidad y la equidad. Estas se relacionan con la renovación y excelencia académica en la enseñanza de la lectura y escritura. Asimismo, considera que es crucial diseñar modelos innovadores de enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. Estas

propuestas se dirigen a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Latinoamérica.

En el caso peruano, en los últimos treinta años, el número de ingresantes a universidades, para el 2013, creció en un 334% con respecto a 1980. Además, la mayor parte de ellos se matricula en universidades privadas, lo que constituye el 63% (alrededor de 870 000) de la población de ingresantes (Navarro, 2017). Este crecimiento responde a una política del Estado instaurada en 1996, que, en su afán de promover la inversión privada, no solo sobrecargó el mercado laboral con nuevos profesionales, sino que aspectos que definían la esencia de la universidad, como la investigación, quedaron relegadas. (Cuenca, 2015, p.11).

Para Cuenca (2015), la supuesta democratización del acceso a la universidad no logró la calidad y no llegó a todos como se esperaba, de esta manera, estamos frente a una situación en la que el acceso masivo no garantiza la equidad ni la calidad. Por ello, a pesar de que las cifras de ingresantes se incrementan anualmente, no solo se debe garantizar que todos los universitarios logren egresar, sino que se debe promover una formación de calidad. Es en este contexto de ingreso masivo que Penta Analytics (2017) afirma que el 27% de estudiantes universitarios abandonan la carrera en el primer año. Según esta firma, esta deserción universitaria responde, entre otros motivos, al bajo rendimiento académico. Esta información ya era señalada en 2016 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Esta situación actualiza la reflexión sobre los esfuerzos que están desarrollando las universidades para lograr el acceso real al ámbito académico que consolide la formación universitaria de calidad desde el ingreso. Es preciso cuestionar a la universidad privada, que concentra el porcentaje más alto, sobre los esfuerzos para asegurar la calidad de la enseñanza en el primer año, sobre todo, para evitar la deserción y no perpetuar la exclusión.

Para Navarro (2017), los grupos que tradicionalmente han sido excluidos son aquellos que no cuentan con el capital cultural y que permite una real inserción al sistema académico. Es decir, son los estudiantes que representan a la primera generación dentro de una familia en acceder a la educación universitaria, los que deben considerarse como aquellos grupos que tradicionalmente han sido relegados, aquellos que provienen de padres que no cuentan con formación universitaria y que no tienen instalada la cultura de la lectura, por ejemplo, como parte de la vida cotidiana familiar.

Para lograr la inclusión al sistema educativo universitario de los *grupos tradicionalmente excluidos*, Navarro (2017) considera que cada país de Latinoamérica debe conocer su perfil particular en educación superior y establecer “sus necesidades, posibilidades y urgencias para instalar iniciativas de enseñanza de la escritura académica, disciplinar y profesional” (p.112) Sin embargo, se puede analizar y ver la posibilidad de adecuar experiencias externas teniendo en cuenta la particularidad: pensar globalmente y actuar localmente para enseñar a leer y

escribir. De lo contrario, se seguirá perpetuando la inequidad social y cultural de los estudiantes pertenecientes a estos grupos.

En este debate sobre la necesidad de la inclusión a la educación universitaria a través de la lectura y escritura, cobra importancia la enseñanza y el rol del docente universitario para atender las dificultades de la comprensión lectora. Es decir, es el docente quien debe o deberá diseñar estrategias de enseñanza para la revisión de textos académicos. Para Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), “los docentes, al asumir la madurez de los estudiantes respecto a las habilidades para realizar una lectura crítica y su consiguiente comprensión, no se preocupan por guiarlos e integrarlos a la nueva comunidad lectora” (p. 101). Esta indiferencia no se adecúa a una de las funciones declaradas para el docente universitario en la Ley N°30022 (2014): “el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza” (p.11).

Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), dentro de la línea de investigación planteada en Latinoamérica por Carlino (2003), consideran que se debe enseñar a leer en el contexto universitario. Para ello, es necesario capacitar a los docentes para que asuman el acompañamiento y la guía en la práctica lectora (p. 101). Este es un deber institucional que se ampara en la Ley Universitaria. Sin embargo, para realizar una capacitación docente eficiente no se debe solo brindar conocimientos sobre estrategias que los docentes aplicarán en sus aulas, sino que, en principio, debe conocerse lo que piensa el docente sobre la lectura en el contexto universitario. De acuerdo con ello, se plantearía una capacitación docente que

cuestione y modifique no solo la práctica docente, sino también que contribuya a la reflexión del profesorado sobre la enseñanza de la lectura.

Por ello, esta investigación aborda la enseñanza de la lectura académica desde la noción de teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje. Estas epistemologías constituyen una forma de aproximarse a las creencias o concepciones docentes. Pueden definirse como la representación de la realidad, elaboradas desde la experiencia, y que muestran la influencia de modelos culturales en el discurso y la práctica del sujeto (Makuc, 2008).

Entre varios enfoques y la diversidad de aplicación investigativa de las teorías implícitas, nuestra investigación pertenece a la línea de investigación de las teorías implícitas de la enseñanza que poseen los docentes. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) consideran que “las teorías implícitas sobre la enseñanza son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales” (p. 245). Esta definición es empleada en investigaciones recientes no solo de las teorías implícitas que tratan la concepción docente sobre el proceso de enseñanza, sino también estudios vinculados a la comprensión lectora.

Esta investigación cualitativa con diseño metodológico de estudio de caso tiene como objetivo general caracterizar las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica en una universidad privada de

Lima. Asimismo, los objetivos específicos se dirigen a develar estas concepciones a partir del concepto que se le atribuye a la lectura académica, los propósitos de su enseñanza, las estrategias que se emplean para este fin y las dificultades.

Este informe de tesis se conforma de siete apartados. En el primer capítulo, se observa el planteamiento del problema que comprende las interrogantes, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo plantea el marco referencial y se divide en antecedentes internacionales y nacionales, y bases teóricas. El siguiente capítulo explica la metodología que se empleó. Los capítulos cuatro y cinco presentan los resultados y la discusión, respectivamente. Luego, se enumeran las conclusiones de esta investigación para formular algunas recomendaciones en el séptimo apartado.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Esta investigación es impulsada por dos circunstancias: el cuestionamiento a la calidad de la enseñanza universitaria y la preocupación institucional de la universidad estudiada por mejorar la competencia lectora. En cuanto al primer aspecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) aseveró en un informe que la calidad de la educación superior peruana no es homogénea y, sobre todo, se halla por debajo de los estándares internacionales. Asimismo, reafirma la idea de que el crecimiento poblacional de universitarios y universidades no ha implicado la mejora de la calidad. Esta situación puede incrementar la deserción universitaria para este organismo.

Asimismo, esta organización indica que ninguna universidad peruana forma parte de las 400 mejores universidades del mundo y que no es posible encontrar a una entre las 15 primeras de América. Además, confirma que el número de publicaciones científicas no se acerca al de Chile y México, que son países latinoamericanos que forman parte de este organismo internacional. Desde luego,

existen múltiples consecuencias negativas sobre la escasa calidad educativa, así la OCDE (2016) señala que “la calidad de la enseñanza es uno de los principales factores que afecta el rendimiento de los estudiantes” (p.15); y considera que una causa está relacionada con la profesión docente. Expresión de este problema de calidad son los resultados de la prueba PISA realizada en 2015, donde el Perú continúa ocupando el penúltimo lugar en cuanto a la comprensión lectora.

Si bien la prueba PISA se aplica a estudiantes del penúltimo año de educación secundaria, es importante señalar que los fines de la lectura para el proyecto PISA implica desarrollar el conocimiento, el potencial personal y lograr la participación en la sociedad, es decir, “lectura como motor del desarrollo integral del ser humano” (Sanz, 2005, p. 101). Desde luego, la lectura o su comprensión se debe forjar desde los primeros niveles de educación, pero la educación universitaria no está exenta de continuar o rediseñar la enseñanza para lograr que los estudiantes se inserten adecuadamente a una comunidad académica universitaria que lee no solo textos más complejos, sino también en mayor cantidad que los niveles educativos previos.

Para Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), “el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee” (p. 98). Por esta situación, es importante volver la mirada sobre el rol de la enseñanza y las creencias del profesorado universitario sobre la lectura, pues para proponer soluciones, como

capacitaciones docentes, es necesario, en primer lugar, desentrañar las concepciones docentes.

La segunda cuestión que promueve nuestro interés por las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica es que la institución superior a la que pertenecen los profesores que participan de esta investigación está preocupada por mejorar la comprensión y la producción de textos en la universidad. Esto se manifiesta en la política institucional de atención a la formación inicial de los estudiantes en la escritura y lectura académica. Cabe mencionar que esta universidad cuenta con 6 horas semanales para cada uno de los cursos de Lenguaje, lo que supera en una hora o más a otras instituciones particulares. Asimismo, los estudiantes cuentan con un servicio de tutorías para el curso de Lenguaje.

Si bien el sistema de tutorías no es exclusivo de esta institución, es importante mencionar que cada estudiante puede recibir hasta seis horas de tutoría para el curso de Lenguaje de manera personalizada, también, los estudiantes cuentan con talleres dedicados a mejorar la comprensión lectora. Además, se debe resaltar que los cursos de Lenguaje se han modificado en el 2018. Es decir, la organización de las clases, los productos, y los logros de las sesiones y unidades se orientan a una clase tipo taller de lectura y escritura que contempla, además de la comunicación escrita, la comprensión lectora como una competencia. Se dedican ocho semanas (primera unidad) a afianzar la búsqueda de información y la

comprensión de textos para, en una segunda parte (8 semanas restantes), centrarse en la producción de textos.

Otro detalle que es importante señalar es que la población estudiantil de esta universidad es heterogénea. No solo porque provienen de diferentes instituciones educativas limeñas, sino también porque alberga a estudiantes de las zonas rurales de nuestro país, quienes estudian ya sea por financiamiento propio o con ayuda de becas. Para la OCDE (2016), la formación en las zonas rurales presenta un retraso de dos años con respecto a las zonas urbanas. Como se mencionaba en la introducción, la población propensa a no lograr una inserción adecuada a la cultura académica es aquella que tradicionalmente ha sido excluida del sistema universitario.

Estas dos situaciones, el cuestionamiento a la calidad de la enseñanza y la preocupación institucional de algunas universidades por mejorar la comprensión lectora, nos ha colocado en la decisión de explorar el rol del docente, porque “el acceso a la lectura debe ser enseñada, y son los docentes quienes deberán asumir la tarea de acompañar y de guiar la práctica lectora que ahora se requiere” (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016, p.101). Sin embargo, para concluir que se necesita capacitar a los docentes, primero debe conocerse lo que piensan. Por ello, esta investigación, se guía por las siguientes interrogantes.

¿Cuáles son las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica en una universidad privada de Lima?

¿Cómo se expresa en las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje el *concepto de la lectura académica y su enseñanza*?

¿Cómo se expresa en las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje *el propósito de la enseñanza de la lectura académica*?

¿Cómo se expresan en las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje *las estrategias para la enseñanza de la lectura académica*?

¿Cómo se expresan en las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje *las dificultades en la enseñanza de la lectura académica*?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Entender las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica en una universidad privada de Lima

1.2.2. Objetivos específicos

Develar el concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje

Develar el propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje

Develar las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje

Develar las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje

1.3. Justificación de la investigación

Como se mencionó en el planteamiento del problema, los cursos de Lenguaje en la universidad privada en la que laboran los docentes participantes de la investigación han modificado la estructura, la organización y los productos esperados. Este contexto de cambio es propicio para investigar qué piensan los docentes sobre la enseñanza de la lectura o la comprensión lectora, incorporado como una competencia explícita en los cursos de Lenguaje de esta universidad privada desde el 2018. Los resultados sobre la concepción docente de la lectura académica, a partir del entendimiento y construcción de las teorías implícitas, posibilitaría insumos para que la universidad formule un programa de capacitación que tenga como consecuencia un cambio en la forma de enseñar a leer en la universidad.

Al ser una investigación aplicada, la caracterización de las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica permitirá tomar decisiones para el mejoramiento del diseño de los cursos de Lenguaje. Los resultados procuran contribuir a la teorización de las concepciones implícitas, bajo el enfoque cualitativo, de la enseñanza lectura académica. Contribuye al conocimiento, en la medida que, en el Perú, no se han encontrado investigaciones similares que indaguen sobre las teorías implícitas docentes en torno a la comprensión lectora o a la lectura académica en el ámbito universitario. Por ello, la aplicación del instrumento y la interpretación de los resultados puede develar categorías o ejes temáticos que faciliten la investigación de este problema en cualquier otro contexto universitario.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco de referencia

Los estudios de las concepciones docentes no siempre se enfocan desde las teorías implícitas, asimismo, es preciso anotar que los estudios en este marco teórico son recientes en el ámbito hispanohablante y, aún más en el contexto latinoamericano (Gonzáles, 2012). No obstante, en Perú, es posible encontrar investigaciones desde las teorías implícitas de los docentes sobre otros temas (Rojas, 2013; Conti, 2013; Quispe, 2015 Arroyo y Silva, 2015; Vela, 2017). En este reducido contexto, se encuentran dos investigaciones, el de Gonzáles (2012) y el de Boullosa (2014), que resultan valiosos para este estudio y que serán detallados en el siguiente acápite.

2.2. Antecedentes

2.2.1. En el contexto nacional

En el caso peruano, mencionaremos algunos estudios realizados en otros niveles educativos, no solo por la escasa producción, sino porque pueden contribuir comprender el problema.

Arévalo (2010) realiza una de las primeras investigaciones acerca de las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y enseñanza. Estudia las concepciones de un grupo de docentes de educación primaria y considera que explicitarlas funciona para explicar la coherencia entre estas y las prácticas docentes. De las teorías implícitas de aprendizaje y enseñanza propuestas por Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) (teoría directa, teoría interactiva y teoría constructivista), en los resultados de Arévalo (2010), predomina la teoría implícita directa, pues la mitad de los docentes concibe de manera tradicional el aprendizaje. Esta situación se evidencia en la manera en la elaboran los instrumentos de evaluación, los tipos de preguntas y la forma en que se valora los resultados. “Si bien los docentes conocen actividades de aprendizaje de tendencia constructiva, hay dificultades para concebir cómo evaluar con la misma tendencia” (Arévalo, 2010, p. 37). Es decir, los docentes de Comunicación e Inglés pueden manifestar un perfil constructivista en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, pero, en la evaluación, se identifican con la teoría implícita directa o interactiva.

La investigación de Gonzáles (2012) sirve de referencia directa para nuestra investigación, en la manera cómo aborda y construye las teorías implícitas de los docentes, a pesar de que se refiere a la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes de educación básica del área de Comunicación; además, tomamos en

cuenta la explicación de los presupuestos teóricos en torno a la comprensión lectora y las teorías implícitas, y al uso de la entrevista como técnica para explicitar las teorías implícitas. Esta investigación se realiza con cinco docentes seleccionados en función de su especialidad y experiencia, quienes responden a una entrevista semiestructurada en torno a preguntas que se organizan en cuatro categorías de análisis: concepto de lectura y comprensión lectora, propósito, estrategia y dificultad de la enseñanza de la comprensión lectora. Gonzales (2012) considera, fundamentado en Rodrigo et al. (1993), que para explicitar las teorías implícitas es necesario realizar preguntas relacionadas con la memoria semántica y la episódica. Por ello, el guion de entrevista resulta, no solo novedoso para el ámbito peruano, sino que puede ser un punto de partida para indagar sobre la lectura en otros niveles educativos.

Para determinar las cuatro categorías de análisis, Gonzales (2012) sigue a Cairney (1992) y enfoca cada una de ellas desde la teoría de la comprensión lectora como transferencia de la información, como proceso de interacción lector- texto y como proceso de transacción lector-texto. De estas, considera tres teorías implícitas sobre la comprensión lectora: reproductiva, interpretativa y crítico-valorativa. En los cinco casos investigados, se registran la presencia de las tres teorías. Sin embargo, la que predomina es la primera, pues forma parte de la concepción de tres docentes, mientras que la segunda y la tercera teoría está presente en el cuarto y quinto docente respectivamente.

Es importante mencionar que lo interesante de esta investigación, que recoge la información bajo la entrevista, es que fundamenta la coherencia de la información obtenida en un aspecto crucial: no existe contradicción entre las repuestas que indagan sobre la memoria semántica y la episódica, sino que existe una causalidad entre ambas. Es decir, las teorías implícitas en torno a un concepto (recogidas de la memoria semántica), también, se manifiestan en las teorías implícitas de la práctica (recabadas de la memoria episódica).

Ferreyra (2012) investiga sobre las creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario, pero no cuenta con la profundidad y la organización de Boullosa (2014); porque esta autora busca comprender este fenómeno desde una mirada particular: las teorías implícitas. Aunque se trata de una investigación en torno a la evaluación de los aprendizajes y no de la enseñanza, resulta fundamental para nuestra investigación, no solo porque explora en las teorías implícitas de docentes universitarios, sino porque se trata de una investigación que se fundamenta principalmente en la teoría de Pozo et al. (2006). Por ello, resulta ser una investigación organizada, lo que constituye una ventaja cuando se explora en una temática con escasos abordajes en el Perú.

La investigación de Boullosa (2014) tiene como principal técnica la entrevista, la cual está organizada en cinco aspectos: concepto-función, criterios, técnicas, momentos y sujetos de evaluación. Estos criterios constituyen también sus categorías de análisis. La definición y asociación de las categorías con las teorías implícitas de la enseñanza y aprendizaje propuestas por Pozo et al. (2006) han

guiado la definición de nuestras categorías preliminares. Es preciso mencionar que se trata de un estudio de caso, que tuvo como informantes a dos profesores.

En los resultados de esta investigación, se observa que un docente puede tener una concepción relacionada a la teoría directa, interpretativa o constructivista dependiendo de la categoría. Es decir, en el análisis de una categoría, Boullosa (2014), determina que un docente se identifica con la teoría directa y en otra categoría el perfil del docente se ubica dentro de la teoría constructivista. La variación de la identificación de una teoría a otra en la concepción de un docente es una de sus conclusiones. La otra es que la teoría implícita interpretativa es la predominante en la concepción sobre la evaluación de los dos docentes universitarios.

Ahora bien, no se ha encontrado investigaciones en torno a las teorías implícitas de docentes universitarios sobre la lectura académica o la comprensión en el contexto nacional.

2.2.2. En el contexto internacional

En el ámbito internacional, no se halló investigaciones sobre las teorías implícitas que los docentes universitarios poseen sobre la enseñanza de lectura académica (con estos términos exactos). Sin embargo, existen investigaciones en torno a las teorías implícitas de los profesores sobre la comprensión de textos.

Una primera investigación que se debe considerar para vincular las teorías implícitas de los docentes a la lectura es la realizada por Makuc (2008). Esta recoge las teorías implícitas de docentes sobre la comprensión lectora e identifica, en estas creencias, teorías que previamente son analizadas en el marco teórico. Para lograr explicitar estas teorías, Makuc considera dos técnicas de recojo de información: *Focus Group* y un Cuestionario de Metacompreensión. La autora sostiene que mediante la última técnica conseguirá que los docentes se reconozcan en los enunciados, mientras que el grupo focal les permite a los docentes verbalizar aquello que han reconocido como parte de sus creencias y de su práctica.

Sin embargo, la vinculación entre la actualización de las teorías implícitas, como parte del paradigma *Pensamiento del profesor* (Clark y Peterson, 1990), no solo invita a la reflexión sobre el proceso de la enseñanza, sino que propone indagar sobre los pensamientos que condicionan y modelan las acciones docentes. En este contexto, Makuc (2008) considera las teorías implícitas de los docentes constituyen “conjunto de procesos básicos que ocurren en la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento, tanto en los momentos previos como durante la enseñanza” (p. 407).

Desde esta afirmación, se puede ratificar la importancia de investigar las concepciones docentes, pues permitiría reflexionar sobre los problemas de la enseñanza. Ahora bien, el estudio de Makuc (2008) pretende conocer los enfoques y modelos teóricos que están presentes en la manera en la que conciben los docentes la comprensión lectora. Para ello, plantea cuatro modelos teóricos sobre la

concepción de textos: teoría lineal, teoría cognitiva, teoría interactiva y teoría transaccional, que son propuestas a partir de las nociones de comprensión, lector y texto. En los resultados se observa que los docentes se alinean con tres teorías: lineal, interactiva y transaccional. Asimismo, emerge una cuarta que Makuc denomina *teoría implícita literaria*. También, precisa que los resultados difieren de acuerdo con el rol que asumen los docentes.

Los datos del Focus Group nos indican que el profesor, en su rol de maestro, describe la comprensión de textos como un proceso lineal; mientras que los resultados del Cuestionario de Metacompreensión nos señalan que el docente en su rol de lector representa la comprensión como un proceso interactivo comunicativo. (p.419)

Esta información permite entender la complejidad del pensamiento docente, que difiere, no solo en su rol en el ejercicio de la docencia, sino de acuerdo con la función que cumple como ser humano. Esta pluralidad que habita en la concepción docente puede facilitar el cambio y la adecuación a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta variación confirma que las teorías implícitas son representaciones situacionales y dinámicas (Johnson-Laird, 1999, citado en Makuc, 2008).

Otra investigación que resulta aún más cercana a la nuestra, pues explora las concepciones sobre comprensión lectora de docentes universitarios, es la tesis para obtener el grado de magíster de Sarmiento, Acevedo y Torres (2012). Esta tiene

como un instrumento la entrevista semiestructurada y su objetivo es exploración en de las concepciones docentes sobre comprensión lectora.

Sarmiento et al. (2012) no declaran en el título de la tesis que se trata del estudio del pensamiento docente desde la óptica particular de las teorías implícitas. Sin embargo, la investigación es dirigida por la propuesta teórica de Pozo et al. (2006), de esta manera, considera la teoría directa, interpretativa, constructivista y la visión posmoderna como los modelos teóricos preliminares para la investigación. Asimismo, al igual que Makuc (2008), plantea cuatro modelos de Lectura: tradicional, interactivo, transaccional y literario.

Este trabajo es ambicioso, pues pretende explorar los modelos de comunicación, los tipos de lectores, contextos y modelos de lectura presentes en las concepciones docentes. Si bien el instrumento abarca estos aspectos, el análisis de los resultados resulta escaso y poco profundo, pues la conclusión más importante es que la teoría directa, propuesta por Pozo et al. (2006), “es la que enmarca la concepción de los entrevistados” (Sarmiento et al., 2012, p. 122).

Las investigaciones anteriores indagan sobre concepciones de docentes que no necesariamente enseñan a estudiantes recientemente incorporados a la universidad, mientras Echevarría y Gastón (2013) sí describen qué piensan los docentes sobre la lectura y escritura académica en relación con universitarios noveles. No obstante, esta investigación no responde a una propuesta teórica en la medida que las respuestas de los profesores no dialogan con ninguna teoría, más

allá de la mención de la corriente anglosajona de *Writing Across the Curriculum* (Escribir a través del currículo). Asimismo, no explota suficientemente las respuestas de los docentes, pues solo se mencionan como si se tratase de un listado de ideas sobre lo que piensan los docentes para, luego, realizar el cruce de información con lo que piensan los estudiantes.

Sin embargo, el mérito de la investigación de Gastón y Echevarría (2013) radica en que manifiesta las diferencias entre las creencias de los estudiantes y los docentes. Por ejemplo, las consideraciones docentes sobre las dificultades que hallan frente a la comprensión de lectura están relacionadas con la falta de hábito de lectura, mientras que los estudiantes manifiestan que el problema está vinculado al léxico, es decir, estos creen que, si supieran el significado de todas las palabras, les sería más fácil comprender los textos académicos.

A pesar de las diferencias entre las concepciones de los docentes y estudiantes frente a la lectura y escritura académica, en lo que sí coinciden es el concepto simple que le brindan a estos dos quehaceres. No está instalada en la creencia docente, sobre todo, que la universidad requiere de una forma específica de lectura y escritura; por tanto, estudiantes y maestros no consideran necesario su enseñanza y aprendizaje.

Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de abrir una reflexión en la universidad sobre la lectura y escritura académicas como procesos complejos, de naturaleza social y cultural, determinados por los tipos de

discurso que le son propios y por el contexto en el que se utilizan y sobre su estrecha vinculación con la adquisición de conocimiento y el dominio de los tipos de discurso que identifican a los componentes de las distintas comunidades científicas y profesionales. (Echevarría y Gastón, 2013, p. 243)

Este cierre dialoga con la necesidad de plantear una alfabetización académica (Carlino, 2003; 2013) que debe ser parte de la reflexión docente. Asimismo, la universidad como institución debe promover, a través del rediseño de cursos, no solo que los estudiantes se apropien de los conceptos de una determinada disciplina, sino que aprendan su discurso, lo que finalmente permitirá un mejor aprendizaje disciplinario. En este marco de responsabilidad institucional, El Proyecto Leer y escribir en la Universidad de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (Peña, 2007) responde a esta necesidad, reconoce que la competencia lectoescritora ayuda a mejorar el pensamiento de los universitarios y es una estrategia de *alfabetización académica*. Además, nos instala en el debate sobre lo que piensan los docentes universitarios sobre la enseñanza de la lectura académica.

2.3. Bases teóricas de la investigación

2.3.1. Teorías implícitas

Se trata de un enfoque en el estudio de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con el siguiente cuadro.

Tabla 1

Enfoques para investigar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje

Enfoque	Analiza	Participantes
Metacognición	Conocimiento consciente y control de procesos cognitivos	Estudiantes
Teoría de la mente	Origen y formación de concepción implícita de la mente	Niños
Creencias epistemológicas	Creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer	Estudiantes y profesores
Fenomenografía	Manera en que se vive o interpreta explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza	Estudiantes y profesores
Teorías implícitas	Concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes	Estudiantes y profesores
Perfil del docente y análisis de la práctica	Planificación y acción de enseñar, del pensamiento y reflexiones del docente sobre su práctica	Profesores

Nota. Adaptado de Pérez, Mateos, Scheuer y Martín(2006)

Estudiar las concepciones del aprendizaje y la enseñanza desde las teorías implícitas implica reconocer sus posibilidades y limitaciones frente a los otros enfoques. Se trata de “conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje”. (Pérez et al., 2006, p.79). De esta manera, se puede concebir a las teorías implícitas como una perspectiva teórica para investigar las concepciones que se fundamentan en las representaciones implícitas en oposición de los conocimientos explícitos.

Tabla 2

Distinciones entre representaciones implícitas y explícitas

Aspectos	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
Origen	Aprendizaje implícito, no consciente	Aprendizaje explícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de esa experiencia
	Educación informal	Educación formal
Naturaleza y funcionamiento	Saber hacer: naturaleza procedimental	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa
	Función pragmática (tener éxito)	Función epistémica (comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto	Naturaleza más general o independiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente
Proceso de cambio	Por procesos asociativos o de acumulación	Por procesos asociativos y de reestructuración
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad	Más fáciles de abandonar o sustituir por otras

Nota. Adaptado de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006)

2.3.2. Teorías implícitas de los docentes

Gómez y Guerra (2012) afirman que las investigaciones de los años 90 demostraban que los profesionales que reciben una formación pedagógica no varían considerablemente su pensamiento sobre la pedagogía y que, en el ejercicio de la práctica docente, tiene vital importancia el conocimiento previo que “se basa tanto en sus experiencias formales como informales en la vida cotidiana” (p. 27). Es decir, el aprendizaje formal e informal del profesor facilitaría la formación de ideas, concepciones y creencias docentes que, para Rodrigo et al. (1993), se denominarían teorías implícitas de los docentes.

Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a estos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Rodrigo et al., 1993, p. 159)

En estas razones, se fundamentan la necesidad de investigar las teorías implícitas de los docentes, ya que permitirían develar la estructura que subyace en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se observa, no solo es importante develar las concepciones docentes sobre la enseñanza, sino que es fundamental reflexionar sobre la educación desde el pensamiento docente (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

Tener en cuenta la importancia de las teorías implícitas docentes permitiría a las instituciones capacitar a los docentes en diferentes temas, pues descuidar este aspecto del docente, según Gómez (2008), “dificulta la reestructuración de sus ideas y, por ende, la transformación de su práctica” (p.1). Para este autor, las teorías implícitas de los profesores forman parte del método pedagógico, pues la sola “observación de la práctica no permite explicarla, dado que esta es la manifestación de las metas de los actores y su concepción de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en un grupo social.” (p. 3). Debido a la insuficiencia de la observación para explicar el quehacer pedagógico, se puede hallar diversas investigaciones que vinculan el estudio de las concepciones docentes, desde las teorías implícitas, a la observación de la práctica docente para

delimitar las correspondencias o el distanciamiento entre estos dos sucesos (Baín, 2007; López-Vargas y Basto-Torrado, 2009; De Vincenzi, 2009; Cossío y Hernández, 2016).

2.3.3. Teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza

Rodrigo et al. (1993) consideran que las teorías implícitas sobre la enseñanza son “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.” (p. 245). En este sentido, en el pensamiento del profesor, no solo se hallan los conocimientos que puede haber recibido en su formación pedagógica, sino que pueden ser producto de su experiencia como estudiante universitario.

De Vincenzi (2009) analiza las teorías implícitas sobre la enseñanza propuestas por Rodrigo et al. (1993). Señala que la primera teoría, la dependiente, se caracteriza por remitirse a los fundamentos de la educación tradicional. El docente cree que la enseñanza depende de los contenidos y de lo que él les transmitirá a los estudiantes. Es así como estos tienen un rol pasivo: deben recibir y memorizar los contenidos que se encuentran en el texto y que suele ser el único recurso de trabajo. La segunda, denominada teoría productiva, responde a la teoría pedagógica técnica, donde la enseñanza tiene por finalidad alcanzar los objetivos propuestos y se evalúan para verificar si se está cumpliendo con lo señalado. En este sentido, el estudiante debe responder frente a una estrategia. Como se observa esta teoría tampoco considera la individualidad del estudiante.

La teoría expresiva se fundamenta en la pedagogía activa de Dewey según Vincenzi (2009). A diferencia de las anteriores, se concentra en el rol activo del estudiante, pues la interacción constante de este con el docente guía la enseñanza y produce el aprendizaje. La cuarta, la teoría interpretativa, se fundamenta en supuestos constructivistas. En esta concepción, la enseñanza se centra en el aprendizaje y el docente es quien propicia la interacción entre los estudiantes para construir significados y conocimientos. Así se favorece el trabajo cooperativo.

Finalmente, la teoría emancipadora, basada en la sociología de la educación trabajada por Giroux y Freire, se concentra en el aspecto social de la práctica educativa y en la influencia del contexto en el aprendizaje y la enseñanza. (De Vincenzi, 2009; Rodrigo et al., 1993). Estas cinco teorías son agrupadas por Loo (2013) en tres grandes ejes.

Tabla 3

Sistematización de las teorías implícitas sobre la enseñanza

Racionalidad técnica		Racionalidad práctica o comunicativa		Racionalidad emancipatoria o crítica
Se caracteriza por la selección, control y búsqueda de la eficacia		Su finalidad es potenciar los procesos de intercambio y comunicación, dando prioridad al alumno como guía del proceso didáctico		Se preocupa de la dimensión social de la práctica educativa y por la influencia del contexto en la legitimación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
Dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	Emancipatoria

Nota. Adaptado de Loo (2013)

Nuestra investigación, de acuerdo con la tabla 3, tiene en cuenta las cinco teorías implícitas de la enseñanza propuestas por Rodrigo et al. (1993); así como

los tres grupos de Loo (2013), porque nos permite alinearlas con las teorías implícitas de Pozo et al. (2006). De esta manera, las teorías correspondientes a la racionalidad técnica (dependiente y productiva) se pueden relacionar con la teoría directa, las agrupadas dentro de la racionalidad comunicativa (expresiva e interpretativa) con la teoría interpretativa, y las asociadas a la racionalidad crítica (emancipatoria) con la teoría constructivista y posmoderna. A continuación, describiremos las teorías implícitas propuestas por Pozo et al. (2006).

La teoría directa se considera como la más básica, pues se concentra “de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz”. (Pozo et al., 2006, p.120). Los autores hacen referencia a esta teoría como una forma inocente y optimista de concebir el aprendizaje, pues la noción de contexto y proceso de aprendizaje no existe.

La teoría interpretativa, aunque presenta la misma base epistemológica que la anterior, “conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal” (Pozo et al., 2006, p.122). Si este proceso falla, se responsabiliza a las actividades que realiza el aprendiz. De esta manera, si el alumno no aprende sería, por ejemplo, porque no presta atención. No realiza una revisión crítica de los otros agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la teoría constructiva, “el aprendizaje implica procesos mentales reestructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo et al., 2006, p.124). Sin embargo, concebir que el aprendizaje depende de los procesos implicados no es suficiente para considerar que una teoría es constructivista, sino que sería necesario:

Asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a la innovación cultural. (Pozo et al., 2006, p.126)

Estas tres teorías son descritas a partir de supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales que explican la naturaleza y la vinculación de los componentes del sistema de aprendizaje: condiciones, procesos y resultados (Pozo, 2001).

Tabla 4

Teorías implícitas sobre la enseñanza

Supuestos	Teorías		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos	Realismo ingenuo Dualismo	Realismo interpretativo Pluralismo	Constructivismo Relativismo
¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?	El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esta distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
Ontológicos	Estados y sucesos	Procesos	Sistemas
¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados	Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de las relaciones complejas entre los componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas
Conceptuales	Datos y hechos	Causalidad lineal De simple a compleja	Interacción
¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y como se estructura esta?	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados	Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos y sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje

Nota. Fuente: Pérez, Mateos, Pozo, Scheuer (2001)

Finalmente, Pozo et al. (2006) proponen la teoría posmoderna como una posible cuarta tipología. No obstante, anotan que algunos autores lo consideran como una variación de la teoría constructivista, porque epistemológicamente las

dos creen que el conocimiento es una construcción y no un espejo de la realidad. No obstante, esta visión se diferencia de la anterior en que asume que “el conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo” (Pozo et al., 2006, p.126). Es decir, el proceso de enseñanza se situaría en el sujeto de aprendizaje y sus circunstancias, mas no en el objeto del aprendizaje.

2.3.4. Teorías implícitas de la lectura

Miras, Solé y Castells (2013), siguiendo a Schraw y Bruning (1996, 1999) afirman que se puede evidenciar dos modelos implícitos de lectura que se vinculan a la motivación, objetivos y estrategias, y que incide en la relación que establece el lector con el texto. Se trata del modelo transmisivo que considera a la lectura como:

Un proceso lineal, unidireccional; la información es presentada por el autor y recibida por el lector; aprender a partir del texto es, desde este modelo, un proceso de transmisión de un conocimiento claro y sin ambigüedades, en el que el lector procede a un análisis objetivo de la estructura y contenido del texto. (p. 440)

Este modelo de lectura puede equipararse a la teoría implícita directa de la enseñanza propuesta por Pozo et al. (2006), pues centra su atención en el contenido y en la suficiencia del texto. A diferencia de esta concepción, el modelo transaccional le brinda importancia al lector y a sus conocimientos previos para organizar la información y construir significados. Por tanto, según Miras et al.

(2013), leer es “un proceso activo de construcción y transformación en el que intervienen indicadores objetivos y subjetivos” (p. 440).

Esta perspectiva le brinda importancia al lector. Por ello, podríamos considerar que se aproxima a la teoría implícita constructiva. Para Miras et al. (2013), la principal diferencia que existe entre estos dos modelos es que quienes presentan creencias transaccionales de la lectura observan y comprenden el texto de manera global, mientras que los que se aproximan a concepciones transmisivas comprenden el texto de manera superficial y dispersa.

En una investigación anterior a la de Miras et al., Hernández (2008), también teniendo como referencia a Schraw y Bruning (1996), delimita tres concepciones acerca de la lectura para una investigación que pretende caracterizar las teorías implícitas de la lectura de estudiantes de tres niveles educativos. Además de los modelos de trasmisión y transacción, Hernández menciona uno intermedio. Se trata del modelo de traducción.

El significado [para el modelo de traducción] reside en los textos, relativizándose las intenciones del autor y las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas. El texto posee, explícita o implícitamente, significados y el lector debe decodificarlos o descifrarlos (traducirlos “objetivamente”), sin hacer referencia a sus experiencias previas, a las intenciones del autor o al contexto cultural en que fue hecho para poder entenderlo. (p.739)

La negación de la intervención de los conocimientos previos o la irrelevancia del contexto en el que fue escrito un texto aleja este modelo del transaccional y de la teoría implícita de la enseñanza constructivista. Un detalle interesante que subraya Hernández (2008) es la consideración de que es un buen adelanto caracterizar “los modelos conceptuales de lectura como teorías implícitas construidas por los sujetos” (p. 740). Sin embargo, no amplía la investigación a otros dominios, pues su foco de investigación es el estudiante. Esta ausencia también impide caracterizar las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica, que es el motivo de nuestra investigación.

2.3.5. Teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica

Suárez, Jiménez, Rodríguez, O’Shanahan y Guzmán (2013) caracterizan las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura y las organizan en seis teorías: conductista, constructivista, psicolingüística, sociocultural, innatista y maduracionista. Si bien la investigación de estos autores se realiza con docentes que enseñan a leer a niños, es importante el planteamiento de las teorías de enseñanza de la lectura desde una revisión sociohistórica. Esta exploración permite a los autores insertar la lectura dentro de las teorías de aprendizaje y enseñanza. Esta integración permite aterrizar estas teorías a una actividad en particular: la lectura. Aunque no realiza la caracterización de las teorías implícitas desde las propuestas por Pozo et al. (2006) o Rodrigo et al. (1993), que son presupuestos teóricos que guían nuestra investigación, el estudio de Suárez et al. (2013)

corresponde a la corriente de estudios del pensamiento del profesorado, que se remite a la investigación de Clark y Peterson (1986).

En función de Suárez et al. (2013), consideramos que es necesario retomar la investigación de Hernández (2008) quien caracteriza las teorías de la lectura, de acuerdo con la conceptualización de las teorías implícitas de Pozo et al. (2006) y Rodrigo et al. (2003), de la siguiente manera:

Son conjuntos de representaciones más o menos organizados o articulados sobre algún dominio de conocimiento (en este caso la lectura), son construcciones implícitas (no necesariamente conscientes), en parte personales (subjetivas) y en parte culturales (se construyen en escenarios socio-culturales), tienen funciones pragmáticas y adaptativas (tener éxito) y se supone que pueden tener un papel mediatizador en las actividades que realizan los sujetos (en este caso, en la actividad lectora). (p. 741)

Esta construcción de rasgos de las teorías implícitas de la lectura, nos ayuda a construir un concepto preliminar de *las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica*. Este término se define en nuestra investigación como las representaciones implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica, que no son construcciones conscientes, sino que se forman a partir de experiencias personales y en la interacción con un determinado contexto, que se evidencian en la práctica o pueden explicitarse mediante alguna técnica y que puede tener un rol de mediación en la enseñanza de la lectura académica.

2.3.6. Lectura académica

Este término se enmarca en una tradición denominada *alfabetización académica* que, en el contexto latinoamericano, tiene como principal representante a Carlino (2003). La alfabetización académica hace referencia a un conglomerado de “nociones y estrategias necesarias para participar en la lectura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de texto requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). Desde esta perspectiva, se pertenece a una determinada comunidad lectora en función de la apropiación de las formas de razonamiento que son propias de ciertos discursos, como los textos que se leen en la universidad.

Si bien Carlino (2003) reconoce que existen otros nombres, como alfabetización terciaria o alfabetización superior, la autora prefiere alfabetización académica porque “pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos” (p.410). Con ello, intenta desterrar la concepción de que este tipo de alfabetización una vez que se adquiere es para siempre y es un aspecto concluido en la vida universitaria. Incluso la autora es partidaria de una pluralidad de alfabetizaciones y la cultura académica sería solamente una de ellas.

Asimismo, cabe precisar que la alfabetización académica, que es el ingreso a una nueva cultura escrita, no solo está conformada por las prácticas lectoras, sino también por las escriturales. Carlino (2013) considera que la universidad debe ocuparse de introducir adecuadamente a los estudiantes universitarios a una nueva

cultura académica, pues lectura y escritura académicas no son conocimientos con los que el estudiante debe venir necesariamente de la educación básica.

Leer en la universidad no solo implica la lectura de una mayor cantidad de textos en los diferentes cursos, sino que la complejidad y densidad de los textos a los que se enfrentan los estudiantes exige una mayor concentración y un análisis más detallado del que están acostumbrados. Es decir, la lectura en la universidad no solo es extensiva, sino también intensiva. De esta forma, se define la lectura académica como una práctica situada en el entorno académico universitario (Peña, 2007, Carlino, 2003; 2013).

Bajo estas premisas, para una concepción constructivista del lenguaje escrito, el aprendizaje no solo implica la adquisición conceptual de cada curso en la universidad, sino que también se relaciona con las prácticas vinculadas a leer y escribir. Esto “apunta a conocer en qué medida y qué forma los docentes promueven la participación de los alumnos en clase, su acción cognitiva sobre los contenidos que imparten y el trabajo compartido de interpretación y producción de textos” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 112). De esta manera, una concepción constructivista del lenguaje escrito considera a la lectura y escritura como una práctica social y como un recurso intelectual para mejorar los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento (Peña, 2007).

En esta investigación, asumimos que la lectura académica implica leer textos que le permitan al estudiante interactuar y dominar el conocimiento de un

determinado curso (Lenguaje) en un contexto (primeros ciclos universitarios). De esta manera, se diferencia la lectura académica de la lectura como concepto general.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y nivel de investigación

Esta investigación, según enfoque, es de tipo cualitativa y, según propósito, es aplicada, pues por su naturaleza permite la ubicación del problema en la práctica cotidiana y pretende que los resultados que emergen del trabajo sirvan para solucionar algún aspecto de la realidad estudiada. A diferencia de la investigación básica, la aplicada se basa en la practicidad o la potencial puesta en práctica para la resolución de una problemática. No obstante, los resultados no se enuncian como recomendaciones específicas, sino como una propuesta general, que no busca una aplicación inmediata. En este aspecto residiría la diferencia con la investigación evaluativa (MacMillan & Schumacher, 2010).

En cuanto al nivel, se trata de una investigación exploratoria, pues se pretende dar cuenta de las teorías implícitas de un grupo de docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica. Nos interesa indagar en este nivel no solo porque existen investigaciones escasas que se aproximan de manera directa a nuestro problema de en el ámbito peruano, sino porque “el estudio exploratorio es importante en tanto advierte ‘dónde’ pueden fallar las principales líneas de

investigación, si los protocolos de investigación pueden continuar [...] o son demasiado complejos” (Muñoz, 2011, p. 494). En esta medida, serviría a futuros estudios sobre las concepciones docentes sobre la enseñanza en la universidad.

3.2. Diseño de la investigación

Como diseño metodológico se adoptó el estudio de caso. Para Stake (2007), un caso puede ser un sujeto o un conjunto de ellos. Siempre que estemos investigando un caso toda nuestra atención debe estar en él, así sea por un día o por un año. La razón de ser de un caso es la especificidad y la complejidad de su funcionamiento.

Este autor diferencia tres modalidades del estudio de casos según el objetivo fundamental que persiguen. En primer lugar, el *estudio de caso intrínseco* indaga sobre las particularidades propias del caso, pues el interés se centra en el caso en sí. Stake (2007) señala como ejemplo el deseo de investigar los motivos por los que un niño de una clase presenta dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, el *estudio de caso colectivo* es apropiado para investigar un fenómeno, población o situación general para lo que es adecuado seleccionar varios casos. Por último, el *estudio de caso instrumental* se emplea para construir o afinar una teoría o realizar un estudio profundo sobre un tema. Para nuestro propósito, será de utilidad esta última modalidad.

3.2.1. Estudio instrumental de casos

Se emplea para investigar una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, cuyo entendimiento se puede lograr con el estudio de un caso particular. Es decir, el objetivo del estudio de casos no es comprender el caso en sí, sino aquello para lo que este caso ha servido. Es así como, para esta investigación, se eligió seis docentes, pero no funcionan como centro del estudio de casos, sino como un medio (un instrumento) para comprender suceso: las teorías implícitas docentes sobre la enseñanza de la lectura académica.

Por este motivo, Stake (2007) sugiere elegir más de un caso (seis docentes en esta investigación), pues el estudio de cada uno de estos casos es un instrumento para describir el fenómeno de las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la lectura académica. Es así como su finalidad última es analizar casos para obtener un mejor entendimiento sobre un tema.

Asimismo, para MacMillan y Schumacher (2010), este tipo de investigación cualitativa requiere de la elección de escenarios y participantes. Una vez que se cuente con la delimitación de estos aspectos se procederá a la recopilación de datos. Para los autores, el diseño de estudio de caso contribuye a la teoría, la práctica, a las normas, y los temas y acciones sociales. A pesar de esta amplia gama de repercusiones, la que resulta fundamental es su contribución práctica, pues la descripción minuciosa y el análisis de una situación específica facilitan el conocimiento de un fenómeno, que en conjunto con otras situaciones pueden conformar una serie de evidencias que deberán ser tomadas en cuenta para la solución de un problema.

Además, se emplea el estudio de casos, porque facilita la exploración profunda para alcanzar un conocimiento amplio sobre los fenómenos, lo que permitirá el nacimiento de nuevos temas (Murillo, 2006). Los mismos que pueden dar origen a categorías y subcategorías. Sin embargo, lo que hace que este tipo de diseño sea el más apropiado para nuestra investigación es la flexibilidad, lo que constituye un factor esencial cuando no se tiene un conocimiento a profundidad del objeto de estudio.

3.3. Población y muestra / Informantes o testimoniantes

La elección de la muestra para Stake (2007) no debe atender a su tipicidad ni a su representatividad, aunque pueden ser útil este tipo de selección, es poco probable que una muestra de un caso o unos cuantos constituyan una representación de la población. Para el autor “el objetivo primordial de estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p. 17).

Como nuestro estudio de casos es instrumental, se debe considerar la elección de más de un caso, pues alguno puede servir mejor que otro a nuestro propósito, porque una circunstancia que se produce en un caso poco habitual puede pasar sin ser notado en un caso típico. La muestra está conformada por seis docentes de Lenguaje de una universidad privada de Lima. Para esta selección, se aplicaron los criterios establecidos por Stake (2007): rentabilidad, tiempo y accesibilidad.

La máxima rentabilidad, es decir, establecer cuáles son los casos que pueden ayudarnos a comprender o responder mejor a nuestros objetivos es un primer

criterio. La elección de docentes de los cursos de Lenguaje 1 y 2 se debe a que, en el sílabo, se declara como relevante para la vida académica del estudiante desarrollar un eficiente manejo del discurso escrito de un texto académico. Además, en el 2018, se incorporó la comprensión lectora como una competencia de los cursos de Lenguaje, así los docentes tienen la tarea de iniciar la alfabetización académica dentro del contexto universitario.

El segundo criterio se relaciona con tiempo del que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso, que son determinantes para Stake (2007). En ese sentido, nuestra posición de docente asistente nos permitió abordar fácilmente los casos seleccionados, además, esta investigación fue acogida por los informantes (docentes seleccionados). Es importante señalar que cualquier docente de Lenguaje de esta universidad podría participar, sin embargo, los seis elegidos son quienes han mostrado un mayor interés en participar de esta investigación.

3.3.1. Descripción de los casos

Los seis docentes que participan en la investigación enseñan los cursos de Lenguaje 1 (3 informantes) y Lenguaje 2 (3 informantes). Cabe señalar que los docentes trabajan a tiempo completo en la universidad elegida. Asimismo, se constata que los tiempos de permanencia en la institución no son homogéneas. También, se debe precisar que la formación de pregrado de los docentes seleccionados es variada, cuya diferencia fundamental es que algunos han estudiado la carrera de Educación, mientras que otros provienen de carreras como Lingüística y Literatura. Sin embargo, todos han realizado una maestría en Educación.

No se establecieron como requisitos las condiciones mencionadas. Es preciso mencionar, por ello, que esta información se obtuvo después de la selección que respondió a los criterios propuestos por Stake (2007) y que se vinculan a dos señalados por Álvarez y San Fabián (2012). Por un lado, la elección responde a la facilidad de acceso a los casos y al contexto de estos. Por otra parte, para los autores, es importante que exista una buena relación entre el investigador y los informantes, lo que ocurre en nuestro caso no solo porque se comparte un mismo espacio de trabajo, sino porque se dialogó en múltiples talleres formales sobre el tema.

Para MacMillan y Schumacher (2010), el tamaño de la muestra se vincula con el objetivo de la investigación, el problema, la técnica de recojo de datos y la disponibilidad de los casos que cuenten con información importante para el estudio. Sin embargo, “la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador” (p.411). El estudio de caso nos permitirá profundizar en la singularidad de cada una de las concepciones docentes para hallar las teorías implícitas recurrentes.

Tabla 5

Características de los docentes participantes

Participante / Seudónimo	Formación profesional	Grado académico	Experiencia docente	Curso	Tipo de dedicación docente
Docente 1 Abril	Literatura	Magíster	7 años	Lenguaje 1	Tiempo completo
Docente 2 Bianca	Lingüística	Magíster	10 años	Lenguaje 1	Tiempo completo
Docente 3 Clara	Educación (Lengua Literatura)	Magíster y	15 años	Lenguaje 2	Tiempo completo

Docente 4 Diana	Comunicación Social	Magíster	20 años	Lenguaje 1	Tiempo completo
Docente 5 Emil	Lingüística Literatura	y Magíster	15 años	Lenguaje 2	Tiempo completo
Docente 6 Frida	Educación (Lengua Literatura)	y Magíster	16 años	Lenguaje 2	Tiempo completo

Nota. Elaboración propia (2019).

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Entrevista semiestructurada

Para determinar la concepción sobre la enseñanza de la lectura académica de los docentes se empleó la entrevista. Se elaboró como instrumento una guía de entrevista semiestructurada, pues no se pretendía obtener respuestas precisas, sino que a partir de preguntas generales “el entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés.” (MacMillan & Schumacher, 2010, p. 52). Esta entrevista fue grabada en audio con el consentimiento de entrevistado, se realizó en 60 minutos aproximadamente y fue aplicada en una sala de reuniones externa al ámbito laboral. Este espacio era confortable y libre de ruidos, lo que garantizó la calidad del audio.

3.4.2. Diseño y elaboración del guion de entrevista

Para diseñar el guion de la entrevista se determinó que el objetivo de este instrumento sería acopiar información sobre las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica en un grupo de docentes de los cursos de Lenguaje 1 y 2 de una universidad privada de Lima. Considerando las categorías provisionales, basadas en la revisión teórica y la propuesta de Gonzáles (2012) para investigar sobre las teorías implícitas de la enseñanza, se propuso las interrogantes adecuadas

para los docentes universitarios. La validación cualitativa del instrumento permitió tener una mayor certeza de que el guion de la entrevista funcionaría para recabar la información necesaria para esta investigación. Este proceso de validación se llevó a cabo mediante dos procedimientos.

En un primer momento, se realizaron dos entrevistas con la primera versión del instrumento. Este trabajo tuvo como objetivo verificar que el contenido de las interrogantes sea entendido por los interlocutores y que las palabras empleadas sean de fácil comprensión. Además, se constataría si las preguntas funcionaban dentro de la entrevista semiestructurada o se alejaban de ella. Este proceso comprendió a dos docentes del curso de Lenguaje de otra universidad privada de Lima con similares características a la institución de los docentes informantes de esta investigación. Esta experiencia sirvió para modificar algunos términos con la finalidad evitar la ambigüedad. Asimismo, las respuestas de los docentes indicaron que el contenido era accesible, y que formaba parte de sus preocupaciones y reflexiones como docentes de Lenguaje, pues, si bien estos dos profesores provenían de carreras diferentes, al igual que nuestros informantes, también habían realizado una maestría en Educación. Asimismo, se constató que el tiempo estimado para cada entrevista era el previsto (de 45 a 60 minutos).

Con estas anotaciones, en una segunda etapa, se procedió con la validación de entendidos o expertos en el tema. Participaron dos especialistas, quienes cuentan con grado de maestría y doctorado en Educación. Ambos laboran como docentes universitarios y cuentan con más de 20 años de experiencia. Asimismo, el primer

experto se dedica a la investigación en temas de lectoescritura en el ámbito universitario, mientras que la segunda especialista se dedica a la investigación cualitativa.

Se les entregó una matriz de opinión de instrumento con instrucciones (revisar el anexo 1) y se les solicitó que evaluaran tres aspectos: la pertinencia de la pregunta, la coherencia entre las interrogantes y los objetivos, y si eran comprensibles. Asimismo, se requirió una recomendación para la mejora de la redacción. Los comentarios brindados por los revisores del instrumento (observar el anexo 2) sirvieron para afinar e incorporar algunos términos y e, incluso, se añadió una pregunta al instrumento inicial, pues uno de los revisores consideró que esa pregunta ayudaba a entender la siguiente. En todo este proceso, los comentarios de la asesora de esta investigación sirvieron para tomar una decisión. En el anexo 3, se observará la versión final del instrumento y, en el anexo 4, la correspondencia con los objetivos del estudio.

Tabla 6

Resumen metodológico

Enfoque	Tipo	Nivel	Método	Muestra	Técnica	Instrumento
Cualitativo	Empírico (o aplicada)	Exploratorio	Estudio de caso	Entrevista: 6 docentes de Lenguaje 1 y Lenguaje 2	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada

Nota. Elaboración propia (2019)

3.4.3. Criterios de rigor y validez

Los criterios mencionados en la siguiente tabla garantizan que los resultados de la investigación gocen de credibilidad y confianza. El empleo de estos certifica la calidad de la investigación.

Tabla 7

Ítems para evaluar rigor y validez

Criterio	Procedimiento	Ejecutado
Característica		
Credibilidad		
Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	Los resultados son reconocidos “verdaderos” por los participantes	Sí
	Observación continua y prolongada del investigador	Sí
Transferibilidad		
Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	Descripción detallada del contexto y de los participantes	Sí
	Muestreo teórico	Sí
	Recogida exhaustiva de datos	Sí
Consistencia		
La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio	Empleo de evaluador externo	Sí
	Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos	Sí
	Reflexividad del investigador	Sí
Confirmabilidad		
Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes	Transcripciones textuales de las entrevistas	Sí
	Contrastación de los resultados con la literatura existente	Sí
	Revisión de hallazgos por otros investigadores	Sí
	Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador	Sí
Relevancia		
Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio	Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales	Sí
	Comprensión amplia del fenómeno	Sí
	Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos	Sí
Adecuación teórica-epistemológica		
Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	Contrastación de la pregunta con los métodos	
	Ajustes de diseño	

Nota. Adaptado de Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012)

3.5. Categorías provisionales de la investigación

Si bien la intención de esta investigación es iniciar la interpretación a partir de los datos obtenidos, se proponen categorías provisionales que se basan principalmente en la propuesta de Gonzáles (2012), quien para analizar las teorías implícitas docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora propone cuatro temas: conceptos, propósitos, estrategias y dificultades.

Tabla 8

Categorías provisionales y sus descriptores

Categorías provisionales	Identificación	Descriptores (temas)
Teorías implícitas expresadas en el concepto de lectura académica y la enseñanza	Teoría directa	Concepto de la lectura académica y la enseñanza
Teorías implícitas expresadas en los propósitos de la enseñanza de la lectura académica		Propósitos de la enseñanza de la lectura académica
Teorías implícitas expresadas en las estrategias de enseñanza de la lectura académica		Estrategias de enseñanza de la lectura académica
Teorías implícitas expresadas en las dificultades en la enseñanza de la lectura académica		Dificultades en la enseñanza de la lectura académica

Nota. Elaboración propia (2019)

Estas cuatro categorías provisionales se corresponden con nuestros objetivos específicos y fueron definidas a partir del marco teórico y teniendo en cuenta la identificación con cada una de las teorías implícitas (observar el anexo 5). En función de la definición de categorías y a la versión final del guion de la entrevista, se plantearon subcategorías, las que se presentan a continuación:

Tabla 9

Categorías y subcategorías provisionales

Categoría	Subcategorías
1. Concepto de la lectura académica y su enseñanza	1.1. Significado de la lectura académica 1.2. Significado de la enseñanza de la lectura académica
2. Propósitos de la enseñanza de la lectura académica	2.1. Finalidad de la enseñanza de la lectura académica 2.2. Evidencias de la enseñanza de la lectura académica
3. Estrategias de enseñanza de la lectura académica	3.1. Estrategias de enseñanza en el proceso de la lectura académica 3.2. Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica
4. Dificultades de la enseñanza de la lectura académica	4.1. Dificultades frecuentes 4.2. Principal dificultad

Nota. Elaboración propia (2019)

3.6. Procedimiento y análisis

Luego de la transcripción de las seis entrevistas, en la lectura y relectura, se subrayaron las ideas importantes de cada respuesta. Sin embargo, este primer acercamiento no tuvo otra finalidad que la familiarización con la información.

Para iniciar el análisis, se tuvo en cuenta la premisa de que, para Stake (2007), existen dos estrategias para develar los significados de los casos “la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o como clase” (p.69). El autor afirma que el estudio de casos trabaja con dos métodos: la interpretación directa y la suma categórica. Asevera, también, que se puede elegir al que se acomode mejor a los objetivos del estudio y la curiosidad del investigador. En esta investigación, se trabajó de manera simultánea con la interpretación y con la categorización de la información.

3.6.1. Primer procedimiento: Reducción de la información

En este primer proceso, Izcara (2014) propone la simplificación de los datos a través de la eliminación de información innecesaria y reiterativa teniendo en cuenta el criterio de la relevancia interpretativa propuesto por Tójar (2006). De esta manera, solo se tomará los datos pertinentes para los temas propuestos en la investigación. Izcara (2014) precisa, aludiendo a Báez (2012), que solo debe seleccionarse la información que se vincula con los objetivos de investigación. Así en este proceso de selección, tiene vital importancia lo que el investigador, en función de sus propósitos, interpreta como información relevante, pues elige unos datos y relega otros.

Para cumplir con este primer procedimiento se enumeraron las cuatro categorías que corresponden a los objetivos de la investigación. Luego, se incorporaron las preguntas que correspondían a cada categoría y se procedió a añadir las respuestas de los seis docentes informantes. Así, en el documento del análisis, se estableció la siguiente secuencia: categoría, pregunta, respuesta de los docentes a esa interrogante (ver anexo 6). Esta disposición permitió la reducción de la información a través del análisis del contenido. Se examinaron las respuestas en función a los objetivos a los que correspondían.

Desde la teoría fundamentada, Charmaz (2006) presenta dos momentos en el proceso del análisis: la codificación inicial y la codificación focalizada. La primera correspondería a este proceso de reducción de la información. En esta

primera codificación, se atiende a los fragmentos que pueden tener algún significado relevante y se les proporciona un rótulo o título que, según la propuesta de Izcara (2014), no debería contener más de seis palabras, pero excepcionalmente se pueden manejar títulos para fragmentos que no sobrepasen las doce palabras. Charmaz (2006) indica que se puede emplear los términos que emplean los entrevistados para codificar, por esta razón, se pueden denominar códigos *in vivo* a los resultantes de este primer procedimiento.

3.6.2. Segundo procedimiento: Categorización de la información

Después de la simplificación de la información en términos de Izcara (2014) o la codificación inicial en palabras de Charmaz (2006), para el primer autor, la categorización es el segundo paso y constituye un procedimiento inductivo que ordena los términos o códigos bajo un mismo criterio, es decir, los agrupa en torno categorías y subcategorías. Esta categorización de la información involucra la conexión entre los datos recogidos y los conceptos teóricos que se maneja en la investigación.

En esta misma línea, Charmaz (2006) indica que la codificación focalizada se elabora a partir de la elección de códigos iniciales más relevantes o pueden emerger códigos que condensen dos o más términos iniciales. Este segundo momento se realiza luego de haber concluido con la codificación inicial de todas las respuestas que corresponden a un objetivo. Por ello, se pueden comparar los términos asignados de las respuestas de todos los participantes durante la codificación inicial. De esta comparación, puede surgir un código más apropiado,

que puede ser un término teórico existente o una propuesta del investigador. Se puede observar un segmento de este análisis en el anexo 6. Estos dos primeros procedimientos dieron como resultado la delimitación de las categorías de estudio, subcategorías y temas finales del estudio.

Tabla 10

Categorías y subcategorías de estudio

Categoría	Subcategorías
1. Concepto de la lectura académica y su enseñanza	1.1. Significado de la lectura académica 1.1.1. Requisitos de la lectura académica 1.1.2. Características de la lectura académica 1.1.3. Finalidad de la lectura académica 1.2. Significado de la enseñanza de la lectura académica 1.2.1. Necesidad de enseñar la lectura académica 1.2.2. Trabajo docente/ Concepto de la enseñanza de la lectura académica 1.2.3. Antecedentes lectores de los estudiantes universitarios
2. Propósitos de la enseñanza de la lectura académica	2.1. Finalidad de la enseñanza de la lectura académica 2.1.1. Participación en un grupo social (comunidad académica) 2.1.2. Formación de una competencia 2.2. Evidencias de la enseñanza de la lectura académica 2.2.1. Respuesta de los estudiantes al proceso de lectura 2.2.2. Establecimiento de logros 2.2.3. Productos que evidencian el logro
3. Estrategias de enseñanza de la lectura académica	3.1. Estrategias de enseñanza en el proceso de la lectura académica 3.1.1. Estrategias antes de la lectura académica 3.1.2. Estrategias durante la lectura académica 3.1.3. Estrategias después de la lectura académica 3.2. Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica 3.2.1. Rol del docente 3.2.2. Rol del estudiante
4. Dificultades de la enseñanza de la lectura académica	4.1. Dificultades frecuentes 4.1.1. Actitud negativa frente a la lectura académica 4.1.2. Problemas con procesos mentales 4.1.3. Diseño institucional del curso 4.1.4. Dificultades relacionadas al trabajo docente 4.1.5. Trabajo inadecuado de la comprensión lectora en niveles previos 4.2. Principal dificultad

Nota. Elaboración propia (2019)

3.6.3. Interpretación de cada caso de acuerdo con los objetivos

Luego de la codificación inicial y focalizada, se inició la interpretación. Para facilitar este proceso, se realizaron organizadores que permitieron analizar los objetivos de la investigación en cada uno de los seis casos. Las figuras se fueron modificando constantemente durante el proceso de escritura de los resultados hasta una versión final que se incluye en los acápites correspondientes en el siguiente capítulo.

3.6.4. Identificación de teorías implícitas

En el proceso de interpretación, se identificaron las teorías implícitas de los docentes, señaladas en las categorías de estudio. Este reconocimiento no es propiamente un procedimiento posterior a la interpretación, sino que en el análisis emergen las teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica. La siguiente tabla nos sirvió para ordenar esta información, según categorías.

Tabla 11

Matriz de identificación de teorías implícitas señaladas según categorías de estudio por docente

Teorías implícitas señaladas en	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D	Docente E	Docente F
Concepto de la lectura académica y la enseñanza						
Propósitos de la enseñanza de la lectura académica						
Estrategias de						

enseñanza
de la lectura
académica

Dificultades
de la
enseñanza
de la lectura
académica

Nota. Elaboración propia basada en Boullosa (2014).

3.6.5. Redacción del informe de investigación

Una vez identificada las teorías, se vuelve sobre la interpretación inicial, y se realiza la revisión que sirve para la redacción final de los resultados y la discusión.

3.7. Consideraciones éticas

El proyecto de esta investigación fue evaluado y aprobado por el Comité Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (CIE-UPCH). Se siguieron y se respetaron las pautas éticas establecidas y lo que se explica a continuación.

3.7.1. Autonomía y privacidad de los informantes

Antes de iniciar las entrevistas, se presentó a cada docente el consentimiento informado (ver anexo 7). Se verificó si los docentes informantes comprendieron la información. Se les indicó que no asumían ningún riesgo personal ni de orden laboral durante su participación. Para garantizar la privacidad, las entrevistas se desarrollaron en un espacio de reunión confortable para el entrevistado.

3.7.2. Confidencialidad de la información

Para asegurar la confidencialidad de la información se realizó la entrevista, único instrumento de recopilación de datos, a los docentes sin emplear información que permita la identificación personal. Cada uno de los participantes fue nombrado con un seudónimo. Asimismo, las entrevistas grabadas fueron transcritas por la investigadora. De esta manera, se evitó que personas ajenas a la investigación tengan acceso a la grabación. Los datos de los docentes no se consignaron en los audios. Estos fueron almacenados con una contraseña en el ordenador personal de la investigadora. Se siguió el mismo procedimiento con las transcripciones. Una vez presentada la investigación, se procederá con la destrucción de los audios y documentos que se utilizaron en las entrevistas y en el análisis.

3.7.3. Beneficencia

Después de la culminación de esta investigación se enviará un resumen de los resultados a los participantes. Esta información les permitirá conocer y reflexionar en torno a sus teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En esta investigación exploratoria, que emplea los casos como un instrumento para comprender las teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica, es necesario realizar el análisis de las concepciones docentes sobre el concepto que le atribuyen a la lectura académica y a su enseñanza, al propósito, a las estrategias y a las dificultades. En este proceso de interpretación, emergerán las teorías implícitas de los docentes de acuerdo con cada uno de los temas mencionados. Para una mejor organización, se examinó cada caso, partiendo desde los objetivos que se vinculan de manera directa con las categorías preestablecidas.

4.1. Análisis del caso: docente Abril

4.1.1. El concepto de la lectura académica y de su enseñanza desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

Las expresiones de Abril con relación a la lectura académica se organizan desde las **características** que la docente le atribuye. Se asocia la lectura académica

a la acción de leer un texto académico y se añade que este tiene una distinta organización y contenido respecto de otros, que forman parte de la etapa escolar o vida cotidiana del estudiante. Asimismo, considera que esta actividad de lectura es dificultosa, rasgo que no se refiere a la extensión del texto:

Para ellos [estudiantes], es difícil leer, incluso, una gráfica estadística. Aun cuando hoy en día podemos encontrar textos académicos, como artículos científicos de 12 páginas, sigue siendo complejo para los estudiantes, porque ellos todavía no se han enfrentado a ese tipo de textos.

Otra característica de la lectura académica es que forma competencias, porque “inscribe a los estudiantes dentro de este ámbito [alude al universitario], para que ellos desarrollen diferentes formas y criterios para poder desarrollarse en el ámbito universitario”. Es decir, la lectura es una herramienta que sirve para incorporarse y comunicarse dentro de una comunidad que tiene un lenguaje propio.

Esta construcción del significado de la lectura académica a partir de las características se aproxima a la teoría implícita constructiva, porque reconoce la particularidad de la lectura académica en el contexto universitario: sirve para que el estudiante se comunique y desarrolle competencias en la universidad. En esta línea, Hernández (2008) afirma que leer, desde la teoría implícita constructiva, es una herramienta de aprendizaje, que tiene como finalidad desarrollar instrumentos cognitivos.

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

La enseñanza de la lectura académica es entendida a partir de tres aspectos. El primero alude a **la necesidad de enseñar** en el ámbito universitario debido a las peculiaridades que Abril le atribuye a la lectura académica.

Es el reconocimiento de un nuevo alfabeto, de nuevas teorías, de nuevos conceptos que no conocían. Entonces, es necesario que las universidades entendamos que se debe llevar un proceso de acompañamiento por parte de los docentes y la universidad frente a este nuevo proceso que van a tener los alumnos. Entonces, es necesario que se enseñe a leer textos académicos.

El segundo aspecto que se debe considerar en la enseñanza son **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**. En este punto, Abril refiere al trabajo escolar, y manifiesta que los textos con los que han interactuado los estudiantes son de naturaleza literaria, seleccionados por un docente de acuerdo con la etapa escolar. En el caso de los textos académicos, los estudiantes universitarios los escogen guiados en los objetivos de la tarea y el interés personal.

El texto académico es totalmente distinto [refiriéndose al texto de lectura escolar], porque es un texto que ni siquiera ha sido diseñado para ellos ni seleccionado para ellos, como sí hacemos en plan lector, como sí hacemos con chicos de quinto de secundaria, cuando escogemos textos de niveles que ellos podrían comprender o que podríamos seleccionar a partir de sus gustos e intereses.

En esta distinción de la etapa escolar y universitaria, Abril emplea el término *alfabetización primaria* como la finalidad de los textos de la educación básica, es decir, los textos de Plan Lector constituyen un primer acercamiento a los significados y a las reflexiones; mientras que la *alfabetización académica* tiene como objetivo incorporar a los estudiantes en un contexto o comunidad más amplia, que tiene su propio alfabeto, que discute sobre conceptos y teorías nuevas para los estudiantes, y que tiene una complejidad distinta.

En este proceso de alfabetización, el **acompañamiento** es el principal **trabajo docente** para Abril y es el tercer aspecto que configura la enseñanza de la lectura académica. Aunque no desarrolla la idea, considera que la alfabetización primaria y académica tiene procesos diferentes. Por esta razón, el trabajo docente es crucial en el aprendizaje del nuevo lenguaje, propio de la comunidad académica universitaria y que le permitirá comunicarse en este contexto.

Los chicos se van a enfrentar a textos que no están dirigidos hacia ellos solamente, sino a todo el ámbito académico, donde se van a enfrentar a un léxico distinto, donde se van a enfrentar a una complejidad distinta, los textos teóricos, los nuevos conceptos [...]Entonces, es necesario que las universidades entendamos que se debe llevar un proceso de acompañamiento por parte de los docentes y la universidad.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica, entonces, para Abril, se vincula con la alfabetización académica, que Carlino (2013) denomina como:

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas [...] Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar de prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. (p.370)

Como se observa, para Abril, la definición de la enseñanza de la lectura académica encaja con la propuesta de alfabetización académica, que, a su vez, se construye desde una teoría interpretativa y constructiva, pues considera que la intervención del docente, quien conoce los conceptos y teorías de una disciplina, ayuda a los estudiantes “a saber qué buscar en los textos para hallar lo que resulta relevante para su materia” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 109).

La enseñanza se relaciona con ayudar a los estudiantes a confrontar diversas interpretaciones con el conocimiento disciplinar. Si analizamos esta definición, el matiz constructivo es que se asume que “distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diversos grados de incertidumbre” (Pozo et al., 2006, p.126) y el rasgo que lo aproxima a una teoría interpretativa radica en que estas interpretaciones son

dirigidas hacia lo que el estudiante *debe saber* dentro de un contexto específico (la comunidad académica) para lograr comunicarse a través de la comprensión.

4.1.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la enseñanza de la lectura académica

Considera la **alfabetización académica** como el propósito. Este término, para Abril, consiste en participar de un grupo social: comunidad académica y profesional. La docente explica esta idea a través de la comparación con finalidad de la enseñanza de un idioma.

Es muy importante tener en cuenta esta finalidad, es como aprender otro idioma, es ingresar al estudiante a una nueva forma de comprensión, de un nuevo lenguaje incluso. Entonces, es hacerlo parte de una comunidad, que es la comunidad científica, que puede ser la comunidad de ingenieros o la comunidad académica en general.

De esta manera, la enseñanza de la lectura académica se puede entender como el hecho de hacer partícipe al estudiante de una nueva forma de comprensión y de un nuevo lenguaje. Como se observa tanto el concepto de la enseñanza y su propósito se dirigen hacia un mismo constructo: la alfabetización académica. En el desarrollo de esta idea, Abril manifiesta la manera en la que el estudiante es parte de la comunidad académica.

Participan en cuanto puedan leer y producir textos. Si no pueden participar, entonces estarían llevando una carrera simplemente para operar, mas no para producir nuevos conocimientos o poder interrelacionarse con otras personas que se desempeñan en esa misma carrera u otras carreras que ellos consideran afines a lo que han estudiado. Entonces, yo creo que esa es nuestra principal responsabilidad. Es igual que cuando se enseña a leer a niños que están aprendiendo a leer, nuestra finalidad, en ese caso, es que ellos participen en la sociedad al ser alfabetizados. De igual manera, nuestra principal prioridad en estos cursos es hacer que los estudiantes puedan pertenecer de una comunidad académica, interrelacionarse y participar activamente.

Abril indica que la participación ocurre cuando el estudiante comprende, produce y reflexiona dentro de una comunidad académica. De lo contrario, solo se estudia una carrera para operar y no para producir nuevos conocimientos o interrelacionarse con personas que estudian la misma carrera o afines, lo que ocurre a través de la comprensión, producción y reflexión. En esta construcción, el aprendizaje de la lectura académica se presenta como una actividad significativa que trasciende el curso de Lenguaje y que el estudiante puede emplear para participar de una comunidad académica o disciplinar. De esta manera, observamos que existe una coherencia en el discurso constructivista de Abril.

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a las evidencias del trabajo hacia el cumplimiento del propósito, las respuestas de Abril se organizan en cuatro aspectos. En primer lugar, la docente considera que **las respuestas de los estudiantes** funcionan para verificar el trabajo hacia la finalidad. Estas respuestas son asumidas como positivas cuando el estudiante diferencia la lectura académica de otras formas de lectura. “Ellos tienen que ver las diferencias entre leer, por ejemplo, una cartelera de cine y leer un cuadro estadístico”. Sin embargo, no solo deben establecer diferencias con el abordaje de un texto del entorno cotidiano, sino también con lecturas que hayan practicado en el colegio.

Abril considera que los estudiantes, cuando ingresan a la universidad, perciben que la lectura académica es similar a otras formas y esa es la idea que se debe desterrar, pues “los alumnos creen que leer en la universidad es lo mismo que leer en el colegio o cualquier panfleto que está en la calle o cualquier símbolo de señalización que vean”. Entonces, esta diferencia que establecen los estudiantes es una primera respuesta que da cuenta del trabajo hacia el propósito.

Ellos se dan cuenta que los procesos que se llevan son totalmente distintos, pues mientras en el primero [texto no académico] basta con entender las palabras y darles un significado, en el otro [texto académico] se requiere de conocimientos previos para llegar luego a nuevos significados que se representan en este cuadro estadístico. En este sentido, trato de desarrollar,

primero, la actitud. O sea, que ellos entiendan que van a enfrentarse a nuevas posturas en estas lecturas.

Cuando Abril indica la concientización del estudiante sobre la diferencia de procesos para comprender un texto académico de uno que no es, remarca la diferencia entre la teoría implícita directa y la interpretativa. La precisión de que las lecturas no académicas requieren únicamente entender las palabras y darle un significado (proceso de decodificación), mientras que la lectura académica necesita de procesos mentales más complejos (como los conocimientos previos) se enmarca en una concepción interpretativa, pues centra su atención en la actividad del alumno. Consolida esta idea cuando menciona que, en este proceso de diferenciar los tipos de lectura, se debe trabajar la actitud.

La segunda respuesta que es percibida por Abril como positiva se relaciona con la toma de consciencia frente a la necesidad de aprender. Para ello, el profesor debe desarrollar un trabajo metacognitivo vinculado a las actividades cognitivas.

Si el chico ha subrayado una palabra que no entiende, no significa que ha aprendido. Por ende, es necesario que el chico sepa que tendrá que suplir esa necesidad de conocimientos previos antes de la lectura de un texto académico a través de la búsqueda de información, ya sea en internet, en diccionarios, etc., en diferentes medios que puedan suplir esa necesidad.

Observamos cómo se trabajaría el plano metacognitivo en una actividad cognitiva. En este caso, subrayar no significaría solo realizar una marca, lo que constituye, para Abril, un manejo mecánico de estrategias, sino saber por qué se está subrayando. Si bien el docente será quien guíe el proceso, también, esta segunda respuesta se concentra en la actividad del aprendiz. Este debe realizar una serie de actividades cognitivas y metacognitivas para conseguir un resultado, que no es un logro aislado, sino que es consecuencia de condiciones y procesos que el estudiante debe realizar. En la elaboración de esta respuesta también se advierte el constructo interpretativo.

La tercera respuesta que se valora como positiva es el manejo de estrategias. Abril considera que se debe enseñar de acuerdo con el nivel educativo (universitario, en este caso). Según la docente, no se debe considerar que los estudiantes ingresan a la universidad manejando estrategias. Comenta que muchos docentes se limitan a enseñar “lineamientos muy básicos y los alumnos terminan con las mismas ideas que ya traían del colegio”. Es decir, en este tipo de enseñanza, los estudiantes no redefinen sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el docente universitario debería enseñar de tal manera que el estudiante reconstruya o redefina sus aprendizajes. Esta mirada de Abril se aproxima a la teoría constructiva, porque los propósitos de la enseñanza de la lectura académica están vinculados al cambio de esquemas conceptuales. Por ello, luego del proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiante debería modificar los conocimientos que *trae desde el colegio*.

En segundo lugar, el **establecimiento de logros** es otra evidencia del trabajo hacía el cumplimiento de la finalidad. Abril considera que el logro se debe plantear a partir del consenso y de manera diferenciada, pues se puede establecer objetivos distintos para un mismo texto.

Por ejemplo, un alumno, podría leer un texto para armar su marco teórico, otro simplemente para informarse, otro alumno de repente solo quiere buscar conceptos, otro alumno busca solo causas, otro solo consecuencias. Siempre establezco con los alumnos que debemos tener claro al acercarnos a estos textos qué es lo que se busca de esos textos, qué vamos a buscar.

La idea de que los estudiantes pueden proponerse diferentes objetivos frente a un mismo texto se aleja de la noción de que se debe develar la intención del autor y se concentra en que es el aprendiz quien se plantea un objetivo (informarse o extraer ideas para un tema de redacción) al abordar una lectura. Es decir, la concepción de Abril se aparta de la teoría directa y se muestra afín a los presupuestos constructivistas también en este punto.

Por el último, para Abril, **el producto** que evidencia el trabajo hacia el cumplimiento de la finalidad es la organización textual en la producción. La docente considera que la falta de comprensión está asociada a la desorganización en los textos que redactan los estudiantes.

Creo que la organización del texto en la producción final es la clara demostración de si el chico comprendió o no el texto. El chico que no comprendió el texto busca cumplir solamente con los elementos, como definir o agregar datos sin tener en cuenta la pertinencia de cuándo debería ir el ejemplo, el dato estadístico, la definición, sino que él solamente asume que puede ir en cualquier parte del texto de manera desorganizada y que no permite que el texto sea digerible. Creo que los chicos que han hecho un mejor trabajo en el ámbito de la planificación del texto, que es a través de la lectura, de sus organizadores gráficos, etc., son los que han podido organizar mejor la información en su producción.

Para Abril, la incorporación de información o la amplitud de contenido no demuestra que el estudiante ha realizado un buen trabajo de comprensión, sino que la organización de las ideas y la incorporación de información pertinente evidencian el trabajo hacia la finalidad o el cumplimiento del propósito de la enseñanza de la lectura académica. Esta concepción constructivista no privilegia la incorporación acumulativa de información, sino que se centra en la organización textual, lo que implica un cambio de esquemas conceptuales en el estudiante.

Entonces, de acuerdo con la finalidad que le asigna a la enseñanza de la lectura académica y las evidencias que dan cuenta del trabajo para alcanzarla, se concluye que, en la concepción de Abril, se manifiesta predominantemente la teoría constructiva, aunque existen algunas secciones que instalan su discurso en el constructo interpretativo, tal como se detalló en los párrafos anteriores.

4.1.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza de la lectura académica

Las estrategias de enseñanza de la lectura académica se organizan en tres momentos o etapas en el discurso de la docente. En primer lugar, menciona dos **estrategias de prelectura**: el establecimiento del propósito de lectura y la revisión del índice para verificar qué partes del texto se debe leer.

En un inicio, incluso proyectando el índice del texto y les digo: si la consigna es esta, ¿cuál es el capítulo que voy a leer? Ellos me contestan: ese, este capítulo, profesora. Siempre se lee también la introducción y ahí puede haber información importante y las conclusiones, pero el capítulo 3 y 4 abordan las causas de la problemática.

No obstante, no son las únicas estrategias que menciona para esta etapa, sino, en el proceso de búsqueda de información, Abril considera que se debe explicar la importancia del tema de redacción. Para ello, manifiesta que establece una secuencia de aprendizaje del tema en el que, a través de preguntas, solicita que los estudiantes establezcan cuáles son los elementos que permiten conocer o describir un tema o problema.

De esta manera, según Abril, el estudiante considerará que, para comprender un problema, deberá definir, establecer las causas y consecuencias. El

estudiante deberá redactar textos de cada uno de estos aspectos. A partir de esta precisión, se establece la búsqueda de textos y para qué parte servirá las lecturas halladas. Asimismo, este proceso sirve para delimitar lo que se trabajará en el curso. Por ejemplo, en el curso de Lenguaje 1, se busca describir el problema a partir de aspectos, como la definición, causas y consecuencias; mientras que Lenguaje 2 se centra en la búsqueda de soluciones para un problema. A partir del establecimiento de los aspectos que se trabajará de un determinado tema, se puede observar el texto académico desde un propósito claramente delimitado.

No tienen que leer las 200 páginas para decirme si el texto es adecuado o no. Entonces, ¿qué deben leer? Ah, el índice, introducción y conclusiones. Entonces, según esas tres partes, me tienes que decir para qué ayudaría ese texto. Ah, este texto me puede ayudar para las causas, me puede ayudar para la definición del problema, para las consecuencias....

Estas tres estrategias de prelectura: explicación de la importancia del tema de redacción, establecimiento del propósito de lectura y la revisión del índice de las lecturas seleccionadas no solo se plantean como actividades cognitivas, sino que, en el discurso de Abril, es posible observar el énfasis en el desarrollo de las capacidades metacognitivas, pues indica que trabaja en que “los estudiantes cuestionen las actividades que desarrollan”. De esta manera, la propuesta de actividades cognitivas y metacognitivas antes de iniciar la lectura ubican el discurso de Abril en la teoría constructiva, pues propicia la reflexión e indica que les enseña

a asumir actitudes valorativas o críticas sobre los elementos que debe considerar el estudiante antes de iniciar la lectura.

En segundo lugar, menciona **estrategias que corresponden a la etapa de lectura**. Entre estas, destaca la lectura acompañada de textos complejos o del mismo nivel que los estudiantes deberán leer. En este proceso, el docente guía a los estudiantes en la aplicación de estrategias, como el subrayado. Este consiste en “marcar la información que se necesita de acuerdo con la consigna de redacción”, es decir, ¿qué ideas pueden servir para redactar el texto solicitado? Esta lectura direccionada o estratégica es parte de la actividad cognitiva que el docente propone y desarrolla con el estudiante.

La identificación de ideas importantes (actividad cognitiva) es posible gracias al trabajo metacognitivo de establecer las diferencias entre las ideas relevantes y las que no lo son para los propósitos de la lectura. En esta etapa, se puede identificar una concepción que se aproxima a la interpretativa, pues el docente interviene y regula la práctica de los estudiantes. Sin embargo, menciona que dialoga con los estudiantes sobre este proceso, lo que indicaría una posición de docente mediador. No obstante, cuando menciona la lectura estratégica, la docente asume una posición de experto, lo que consolida una concepción interpretativa.

Finalmente, manifiesta que trabaja con una estrategia en la **etapa de la poslectura**. Se trata del cuadro de doble entrada, que, por un lado, permite al estudiante discriminar o seleccionar información subrayada de acuerdo con las

preguntas del cuadro y, por otro lado, solicita el parafraseo de la información. En este punto, la docente considera que para parafrasear adecuadamente el estudiante debe comprender la información.

Comienzo con el cuadro de doble entrada que mencioné, que ahora se usa también en la universidad, que consiste en parafrasear la información encontrada respondiendo a una serie de preguntas que organizan la información. A partir de esta práctica, les enseño a los estudiantes a diferenciar los elementos que han descubierto a través del subrayado y cuáles son los que deberían ir o no de acuerdo con la pregunta. Finalmente, seleccionamos y parafraseamos. Yo les enseño a parafrasear. Parafraseó cada una de las partes que hemos seleccionado. Ellos se dan cuenta que para parafrasear tienen que haber comprendido el texto, porque si ellos no pueden comprender, tampoco van a asumir o hacer suyo el texto con sus palabras.

Las actividades cognitivas, como la formalización de la comprensión en un esquema y la acción de parafrasear, y las metacognitivas, como completar el cuadro de doble entrada de acuerdo con la tarea y elaborar el parafraseo que evidencia la comprensión, se pueden identificar como parte de una concepción interpretativa, pues es el docente quien interviene y regula los procesos mentales de los estudiantes. En suma, en el discurso, se puede identificar una teoría constructivista en las estrategias que aplica en la prelectura y existe un predominio de la teoría interpretativa en las etapas de lectura y poslectura.

b) Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica

El **rol del estudiante**, en este proceso, es explicado desde su experiencia como estudiante universitario. Narra que como alumna de primer año de Literatura se encontró con textos especializados de disciplinas, que tenían terminología desconocida y que la lectura no era guiada por ningún docente.

Una vez me acerqué al profesor a decirle que no entendía muchos términos y si él me podría ayudar explicándome algunos temas. El profesor me dijo que ese no era su problema y que con eso ya se venía desde el colegio y que, si yo no sabía esos términos, yo no debería estar en la universidad y que debería estar en la biblioteca. Fue muy frustrante.

A partir de esta experiencia, Abril cuenta que recurría a textos que explicaban con lenguaje sencillo a los complejos. “Para leer a Aristóteles tuve que comprarme un libro: Aristóteles para principiantes... Semiótica para principiantes, donde te explicaban con dibujitos qué significaban los términos”. Desde esta experiencia, Abril considera que el aprendizaje o el inicio en la lectura académica puede ser resultado de la práctica. Sin embargo, considera que la actitud es un requisito para el estudiante asuma este rol de formación autónoma.

En mí había un elemento que no todos los estudiantes lo tienen, que es la actitud. Yo tenía una carrera en la que leía y redactaba o desaprobaba todos los cursos y me retiraba de la universidad. Tuve que subsanar muchas veces la falta de conocimientos anteriores, leyendo otros libros. Debemos tener en

cuenta que muchas veces nuestros estudiantes también pueden pasar por ese mismo proceso de frustración.

El trabajo autónomo hacia el aprendizaje puede ser asumido por el estudiante, siempre que este cuente con una actitud positiva que le permitirá desarrollar estrategias para abordar una lectura académica. De esta manera, Abril centra nuevamente su atención en la actividad del estudiante. Es decir, si este lleva a cabo ciertos procesos, como mantener la motivación y la atención, se puede llegar a un resultado: comprender textos académicos. Asimismo, cuando menciona que la sola lectura de los textos académicos no le permitía comprender, hace referencia a que “el solo hecho de estar expuesto pasivamente a una situación o un estímulo adecuado no es condición ni necesaria ni suficiente para el aprendizaje, como supone la teoría directa” (Vilanova, Mateos-Sanz y García, 2011, p. 56). Por ello, se puede identificar que, en cuanto al rol del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, se identifica con la teoría interpretativa.

En cuanto al **rol docente**, Abril menciona que consiste en brindar herramientas y diversas estrategias para desarrollar la competencia lectora.

El docente debe entender que no todos los estudiantes van a seguir tus mismas prácticas lectoras. Por ende, es importante ir variando las estrategias para que el alumno se vaya acomodando. Hay chicos que se van a demorar más en comprender textos del ámbito académico. Hay estudiantes que suelen escribir muchas ideas, como lluvia de ideas, que a mí me parece un

poco desorganizado, porque yo estoy acostumbrada a leer, subrayar y de ahí pasar, finalmente, al cuadro. También, he tenido alumnos que primero leen, subrayan, escriben el resumen y después, recién, lo pasan de forma organizada al cuadro. Desde mi perspectiva, no soy quién para decirle a los estudiantes cómo lo deben hacer siempre y cuando lleguen a los resultados que proponemos en clase y logren entender el texto. Siempre habrá mecanismos distintos y el hecho de que se habitúen a la lectura también lo pueden hacer acompañados de un docente. Esto es mucho menos frustrante y será más beneficioso para los objetivos que ellos se propongan de dentro de su carrera.

Si bien indica que los estudiantes pueden aprender de diversas formas y emplear diversas estrategias para que hallen su propio mecanismo de lectura, precisa que se debe llegar a los “resultados que proponemos”. Esta idea se instala en la teoría interpretativa. En ese sentido, “el rol docente requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación del objeto por aprender” (Vilanova et al., 2011, p.56). El docente se presenta como un experto que direcciona el trabajo hacia un resultado que, efectivamente, requiere de ciertas condiciones y procesos mentales del estudiante, pero que finalmente debe darse. Se perfila, entonces, una concepción interpretativa.

También, Abril describe de manera general dos roles del docente en este proceso. Primero, como docente guía, debe partir de la idea de que el estudiante necesita un profesor que los oriente en el aprendizaje, que no se limite a ser

expositivo y que no asuma que los estudiantes saben algo que no se les ha enseñado. De esta manera, puede desarrollar la motivación desde la empatía: “ponerse en el lugar del estudiante” para proponer formas efectivas de lograr el interés. Segundo, el docente debe consensuar sobre “los objetivos con las lecturas que se proponen en el aula y las estrategias más idóneas para abordarlas”. Estos dos roles indicarían que Abril considera que el docente debe ser un mediador entre el estudiante y el aprendizaje de la lectura académica. Es más, considerar que los objetivos de lectura son consensuales indica que cada estudiante se puede vincular de una manera particular con la lectura y puede proponerse un propósito distinto al resto de sus compañeros. Esta construcción correspondería a una concepción constructiva.

En conclusión, en cuanto a las estrategias de enseñanza y a los roles dentro de este proceso, se identifica un predominio de la teoría implícita interpretativa, aunque es posible observar matices constructivistas. Se puede decir con certeza que, para Abril, “el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud, ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del aprendiz” (Pozo, 2009, p. 81). Por tanto, es posible afirmar que, si bien brinda cierta libertad en la ejecución de las estrategias, estas deben intentar aproximarse lo mejor posible a los resultados esperados.

4.1.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Para Abril, las dificultades más frecuentes se relacionan con procesos mentales que realiza el estudiante, el trabajo inadecuado de comprensión lectora en

la etapa escolar y la actitud negativa del estudiante frente a la lectura académica. Esta última es percibida como la principal dificultad. En cuanto a **los procesos mentales**, las dificultades se relacionan con la determinación y activación de los conocimientos previos. Para suplir esta necesidad, Abril sugiere que “se puede subsanar leyendo el texto y analizando el léxico e, incluso, leyendo textos más genéricos” para que el estudiante comprenda el tema. Asimismo, indica que los estudiantes pueden tener problemas para deducir, organizar y reorganizar la información.

En los textos académicos no basta con conocer las palabras, sino que en la universidad se te pedirá que deduzcas, organices y reorganices la información y que hay palabras que nosotros no utilizamos en la vida diaria. Nosotros como docentes, debemos ayudar a subsanar la falta de conocimientos previos y a reorganizar la información. Para eso, existen los cuadros de doble entrada. Por eso, existen organizadores gráficos, etc.

La docente alude nuevamente a la imposibilidad de comprender una lectura académica mediante un proceso de decodificación únicamente. De esta manera, se aleja de la teoría implícita directa e instala su concepción en la interpretativa, pues centra su atención en la actividad del estudiante lector y los procesos mentales que deberá llevar a cabo para aprender a leer textos académicos.

En cuanto al **trabajo inadecuado en comprensión lectora en la etapa escolar**, Abril considera que algunos estudiantes arrastran prácticas negativas desde

el colegio, como el desinterés que se genera por la simplicidad del trabajo de la lectura y su comprensión. Esta situación no facilita el desarrollo de los procesos mentales del estudiante. Por tanto, si no aprende en la etapa universitaria puede deberse al trabajo docente deficiente del nivel anterior. La profesora explica este caso cuando narra su experiencia con un estudiante.

Me dijo que no le gustaba leer y que incluso en el colegio no lo había hecho y cuando le pedían trabajos, como para plan lector, la mamá también lo hacía. Ahora, en la universidad, la madre también leía los textos académicos para poder llenar los cuadritos que nosotros planteábamos. Entonces, le pregunté: ¿Por qué consideras que no es bueno para ti leer, no solo, textos académicos? Me dijo que no tenía que ver con los tipos de textos, sino que a él no le gustaba. Finalmente, me comentó que en su familia no había mucho hábito lector, que no le daban importancia. Lo segundo era que en el colegio las preguntas que le daban eran muy simples según él. O sea, cuántas manchitas tenía el perrito Fido, si el perrito Fido se había ido a tal o cual sitio...y todo eso le parecía tonto, por eso, no le veía la importancia.

Si bien estas dificultades se pueden trabajar y mejorar, para Abril, lo que puede suponer un reto es la **actitud negativa frente a la lectura académica**, que se evidencia en el trabajo mecánico, la participación por obligación y el desgano. En cuanto a este último aspecto, considera que algunos estudiantes ingresan a la universidad con la idea de que la lectura es una práctica aburrida, que no es

necesaria, que jamás se enfrentarán a la lectura académica y que el curso de Lenguaje es un *curso de relleno*.

Yo creo que eso está relacionado con la actitud, para mí es lo peor que puede desarrollar un estudiante: actitud negativa frente a la lectura, porque eso es muy difícil de mejorar durante el curso. La actitud es algo difícil de manejar y, finalmente, al ser textos académicos demanda trabajo fuera del aula, porque no van a leer las 150 páginas en la clase. Muchas veces te queda la pregunta si lo han leído ellos, porque me ha pasado que hay chicos a los que les lee su mamá y que les llena el cuadro su mamá y cuando tienen que hacer el texto, no entienden lo que ha puesto su mamá. Entonces, para ellos ha sido muy complejo. La actitud del estudiante es lo más difícil para trabajar.

Es interesante que Abril señale que los estudiantes asumen la lectura como una práctica innecesaria y aburrida por experiencias lectoras previas. Es decir, desde su perspectiva, la actitud se forja en la etapa escolar y modificarla en la universidad es una tarea complicada. Para Pozo et al.(2006), en la teoría interpretativa, las dificultades de la enseñanza se vinculan con las acciones y procesos del estudiante, en esa medida, en el discurso de Abril, es posible observar que la responsabilidad se centra en la actividad del estudiante.

También, Hernández (2008), en cuanto a la teoría interpretativa, menciona: “se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y

cognitiva” (p. 791). Precisamente, las dificultades descritas por Abril se centran en el plano motivacional y cognitivo del estudiante. Por ello, quienes se identifican con esta concepción, consideran que si el alumno no aprende a leer este tipo de textos es porque no está motivado o porque no realiza de manera adecuada algún proceso mental.

4.2. Análisis del caso: docente Bianca

4.2.1. El concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

En el discurso de la docente, el significado de la lectura académica se configura, en primer lugar, desde el **requisito** de los conocimientos previos, pues estos son necesarios para que sean vinculados con la información nueva que se obtiene de las lecturas académicas: “El estudiante de primer año se está apropiando de un nuevo conocimiento que de cierta forma lo relacionará con lo que ya sabe”.

La construcción del requisito se relaciona con el segundo aspecto que explica el significado de la lectura académica: la **finalidad**. Bianca considera que el objetivo de la lectura académica es emplear la información en la vida académica y profesional, lo que distingue a este tipo de lectura de otros. “La información [...] será aplicada en algún tipo de investigación o una lectura adicional que puede tener el estudiante en la universidad y su formación en general”. Esta idea se aleja de la

perspectiva que considera el conocimiento como un producto estático. Sin embargo, no apunta a la redefinición de la información y del conocimiento, sino lo anota solo como una acumulación: “Esa información que va obteniendo será complementada con nuevos conocimientos que poco a poco irá adquiriendo”.

La construcción del significado de la lectura académica se identifica con una teoría implícita interpretativa, pues es concebida como un documento que posee conocimiento nuevo y para comprenderlo es necesario ciertos procesos mentales que generan, conectan y amplían las representaciones internas cuando se ponen en marcha algunas actividades cognitivas o metacognitivas, como recordar o activar conocimientos previos y plantearse metas (De la Cruz, 2016).

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

Explica que se debe entender desde tres aspectos. En primer lugar, considera **la necesidad de la enseñanza** para formar el hábito lector en el estudiante en este tipo de lecturas, porque los textos del nivel escolar y los de la universidad son distintos. Enfatiza la importancia del vocabulario en esta diferencia. Por ello, considera que “estrategias de comprensión y de recordar información, el estudiante lo puede tener y aplicar, pero en vocabulario sí tendría que preparase mucho más, utilizar diversas herramientas, otras lecturas para apoyarse”.

Si bien considera que la necesidad de atender a un vocabulario nuevo es crucial, Bianca, desde la diferencia entre la lectura de la obra literaria (propia de la etapa escolar) y la lectura académica, afirma que esta última requiere aplicar

herramientas visuales, usar diccionarios, formularse preguntas y relacionar la información con la que se adquirió de otras fuentes. En este sentido, su sentencia “No basta solamente con la lectura” explica que el ejercicio de la lectura es insuficiente y emplea esta idea para recordar su experiencia como estudiante universitario:

A mí me ha pasado que en primer año encontraba lecturas muy pesadas y que el profesor no se detenía, a veces, a discutir las en clase. Simplemente, tomaba un control de lectura de eso y bastaba, pero uno se quedaba con dudas. Entonces, ¿a qué recurrías?

Esta pregunta se vincula al segundo aspecto con el que configura el significado de la enseñanza: **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**, concepto explicado desde el aprendizaje formal e informal. Por un lado, menciona que este último ocurre dentro de las conversaciones con amigos o en diálogos en un contexto familiar. Este funciona como parte de un antecedente que favorece el aprendizaje de la lectura académica: “Yo he notado esto: estudiantes que en el almuerzo discuten con sus familiares sobre algún tema, logran hacerlo también en clase”. Asimismo, su pregunta sobre a qué o a quién recurre para comprender o aprender a comprender tiene como respuesta:

A saberes de otros estudiantes de segundo año o tercer año que quizás ya sabían más. Un conversatorio en el café o en el jardín de la universidad y

ahí se aclaraban varias dudas, pero también básico es el apoyo del diccionario.

Por otro lado, el aprendizaje formal, como parte de los antecedentes, alude a la formación del hábito lector en el colegio, aunque precisa que los estudiantes no están acostumbrados a leer todos los tipos textuales. Es decir, el colegio puede formar hábito en un tipo de lectura, lo que no significa que funcionará para la lectura académica, por ello, según la docente, es necesario enseñar. Además, considera que en el colegio prevalece el aprendizaje formal, es decir, no se aprende más allá del aula. No obstante, para la docente, el aprendizaje ocurre con mayor rapidez en espacios informales, como en una cafetería. Este tipo de interacción es propia del nivel universitario, por tanto, el estudiante que ingresa a la universidad no cuenta necesariamente con conocimientos aprendidos fuera del aula o de un espacio familiar si el estudiante proviene de un hogar con tradición lectora.

El último aspecto que debe considerarse en la enseñanza de la lectura académica es el **trabajo docente**. Por una parte, Bianca menciona acciones que debe realizar el docente para desarrollar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor debe motivar, concientizar y presentar la utilidad de la lectura académica, en este sentido, precisa que el problema de la enseñanza no está ligada a un proceso de decodificación o hábito lector, en el término más amplio, sino que en lo que debe concentrarse el trabajo docente, en primera instancia, es en “cómo hacer que la lectura en la universidad sea atractiva para ellos, útil para ellos, como lo son las lecturas recreativas que ellos hacen”. El profesor de Lenguaje debe

lograr “enganchar a los estudiantes con la lectura académica con algún tipo de beneficio”. Manifiesta que la motivación debe estar ligada a la carrera que están estudiando, es decir, debe estar vinculada a la utilidad.

De otra parte, el docente debe enseñar una estrategia efectiva, pero esta no debe ser una impuesta y que todos deban emplear de manera obligatoria, pues esta situación puede generar una reacción negativa de los estudiantes. Esta concepción apuesta por la consideración a la diversidad y la posibilidad de que cada estudiante halle una estrategia que se adecue a su objetivo.

En suma, en cuanto a la enseñanza, se puede considerar que la concepción de Bianca se ubica en la teoría interpretativa, pues concentra la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la actividad del lector, pero considera que el trabajo docente es importante para vincular la lectura académica a la carrera del estudiante. De esta manera, se aleja de la teoría directa.

Entender a la lectura como habilidad general, aprendida previamente, lleva a pensar que los alumnos puedan “aplicarla” por su cuenta para leer los textos de cada asignatura. Esta concepción suele ir de la mano de una idea extractiva del leer, en la cual se supone que el significado es inmanente al texto y que basta sólo con decodificarlo para acceder a aquél. Desde esta perspectiva, no es preciso que el profesor intermedie la lectura porque se da por supuesto que de un mismo texto sólo emerge una única comprensión posible. La concepción contraria, que fundamenta este estudio, se basa en

los modelos interactivos sobre el proceso de lectura. En ellos, se considera que el significado de lo leído depende no sólo de lo que aporta el texto sino también de lo que aporta el lector, es decir, de sus conocimientos previos y de su propósito de lectura. (Carlino et al., 2013, p.109)

4.2.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la lectura académica

En el discurso de Bianca se hallan dos propósitos. Por un lado, la **finalidad informativa**, que la docente explica como la adquisición de nuevos conocimientos. De otra parte, considera que existe una **finalidad creativa**, que es explicada como la creación/ producción de nuevos conocimientos. En suma, la enseñanza de lectura académica debe servir para que “ellos utilicen esa información para crear nuevas ideas, nuevas investigaciones, trabajos monográficos, proyectos de investigación, etc., que no solamente les sirva para ellos tomen esa información y la interioricen”.

Esta concepción pertenece a la teoría interpretativa, porque considera que el resultado del aprendizaje de la lectura académica no es un hecho aislado, sino que puede funcionar como una condición para alcanzar nuevos resultados. Es decir, la información, que es una finalidad, puede ser como una condición para alcanzar la creación. También, es posible encontrar matices constructivistas cuando indica que el propósito de la enseñanza trasciende el curso de Lenguaje y presenta a la lectura académica como una actividad significativa, que le permitirá al estudiante crear nuevos productos en otros cursos.

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

Las evidencias sobre el trabajo hacia los objetivos se organizan en tres aspectos. En primer lugar, **las respuestas de los estudiantes**, según Bianca, permite conocer el trabajo de enseñanza y aprendizaje. Para ello, primero, explica las respuestas de sus estudiantes frente la secuencia de lectura. Es decir, la docente considera que está encaminada a lograr el propósito de la enseñanza cuándo sus estudiantes responden a las actividades que les plantea antes, durante y después de la lectura. Bianca detalla algunas actividades y el trabajo del estudiante en estas serviría como evidencia.

Les pido que hagan algo con esa lectura académica. Algo que puede ser sencillo, como elaborar un gráfico sobre la lectura, elaborar un glosario justamente sobre las dudas que hayan tenido sobre los términos. Quizás elaborar un resumen también o una opinión general, que puede ser chiquita. En algunos casos también, hago que ellos discutan sobre las preguntas que yo les llevo, que discutan oralmente en pares y que luego expongan.

Otra evidencia que la docente representa como una respuesta positiva es el empleo de herramientas y estrategias. Si bien esta idea puede estar subordinada al trabajo en la secuencia de lectura, es interesante que la docente, en este aspecto, privilegia el abordaje del estudiante frente a una dificultad o tarea en el proceso de la lectura. Es decir, qué herramientas y estrategias emplea para absolver dudas originadas en el proceso de lectura.

Trato, por ejemplo, a nivel parrafal, que ellos traten de decirme lo que entendieron y que propongan algún tipo de crítica o valoración sobre lo que están leyendo, pero eso sí, lo que siempre quiero que consigan en una lectura académica es que ellos consulten la información dudosa que encontrarán ahí o alguna idea que les parezca extraña o nueva, un término nuevo que ellos investiguen y lo busquen. Generalmente, ellos te dicen qué significa esto. Creo que ellos van a aprender a leer académicamente si aplican ellos mismos esas estrategias de manejo de información.

Se aprecia que, como parte del proceso de lectura, Bianca espera que sus estudiantes empleen estrategias, como el subrayado, para hallar ideas importantes o el uso de herramientas, como el diccionario, para explicar el significado de términos desconocidos. Entonces, si los estudiantes aplican las estrategias y herramientas, tal como hacen en clase, aprenderán a leer textos académicos. Esta perspectiva se alinea con la teoría interpretativa, porque se enfoca en la actividad del estudiante, y con la teoría constructivista cuando afirma que el empleo de estrategias y herramientas, como parte del proceso de lectura, puede conducir a “a la toma de decisiones acertadas, a la capacidad de asumir una posición crítica y una mirada retrospectiva e introspectiva de los significados” (García y López, s.f., p.7). No obstante, en el mismo fragmento, Bianca enfatiza la importancia de los procesos y su replicabilidad para aprender a leer textos académicos, lo que ubica a su concepción en la teoría implícita interpretativa.

En segundo lugar, considera que se debe **establecer el logro** en función de la aplicación. Bianca indica que explicitar la finalidad de la lectura (leer para escribir/ leer con propósito) supondrá que los estudiantes sientan la necesidad de comprender, de buscar y leer textos asociados.

Ellos necesariamente verán la necesidad de comprender la información y trabajarla, porque habrá una tarea o una actividad posterior en la que necesiten utilizar esa información. De lo contrario, quizás no se motiven tanto. Ahora, la estructura de ciertos cursos de la universidad, no permiten hacer esta cadena de “necesito esta información para esto” en algunos casos, pero en otros sí “voy a leer esta información, porque voy a crear mi página web y ahí voy a tener que postear sobre esto”.

Por último, para Bianca **los productos** que evidencian el trabajo hacia el cumplimiento de los propósitos son los organizadores gráficos, la exposición, el resumen y el texto de crítica. Dentro de estos, la docente valora la exposición por encima de los otros, porque permite que “el estudiante logre sustentar o responder adecuadamente a las preguntas que le formulen el público o el profesor, que no aprenda de memoria la información, sino que logre criticarla, valorarla”.

Asimismo, menciona que la información leída funcionará como conocimientos previos o un repositorio vivo. En este sentido, el producto se convierte en condición para futuras lecturas. “Cuando se esté trabajando con los estudiantes, preguntar: ¿esto lo hemos hecho anteriormente? Para que ellos vayan

relacionando y ahí también comprobamos que está funcionando la lectura”. Esta perspectiva aproxima el discurso de la docente a la teoría interpretativa, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje es un ciclo en el que los componentes (condiciones, procesos y resultados) pueden asumir distintos roles en un determinado momento. Es decir, el resultado de una lectura puede funcionar como una condición para la comprensión de otras o para alcanzar otros resultados. No obstante, lo que caracteriza a esta teoría es que los componentes, si bien pueden funcionar de manera cíclica, no pierden esta linealidad: condiciones, procesos y resultados (Pozo et al., 2006).

4.2.3. Estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza en el proceso de la lectura académica

Si bien su concepción sobre estrategias de enseñanza de lectura académica, se relacionan con las etapas del proceso de la lectura, no considera actividades que corresponderían a la prelectura, sino que se concentra en mencionar en qué consistiría la planificación.

Hay que planificar previamente, creo que esa es la clave, incluso con dos semanas de anticipación ¿Qué vamos a considerar? ¿Qué variables vamos a tener en cuenta? ¿Qué pasa si tengo si tengo 5 estudiantes que nos han comprendido? Yo no puedo avanzar si ellos no comprendieron.

Este discurso se alinea con la propuesta de Santiago, Castillo y Morales (2007), para quienes la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un contenido permite integrar los elementos asociados al docente, al estudiante, a los recursos y las intenciones. De esta manera, la planificación es “una manera de organizar el trabajo en el aula, como una hipótesis de trabajo, en consecuencia, flexible, falible y perfectible” (p.34). En esta planificación, Bianca no precisa estrategias que el estudiante debería considerar antes de leer un texto académico. Propone la “lectura pausada” como una estrategia durante el proceso de lectura.

Asimismo, menciona algunas posibilidades de trabajo que corresponderían a la etapa de poslectura, como el trabajo en equipos con palabras clave para iniciar la discusión al interior de los grupos. Asimismo, menciona ejercicios, como “el armado de alguna actividad para la casa, un trabajo domiciliario, que implica de repente tomar ilustraciones para complementar lo que han leído”. Así se centra en el trabajo que se desarrolla después de leer el texto, pero no propone una secuencia que permita el rastreo de actividades cognitivas o metacognitivas en el proceso de lectura. Sin embargo, se puede establecer que el mapa conceptual, la red conceptual y el cuadro sinóptico corresponden a las actividades cognitivas después de la lectura del texto. Asimismo, cuando menciona que el estudiante debe relacionar información y debe participar de discusiones grupales a partir de palabras o conceptos clave hace referencia a actividades metacognitivas.

Los dos tipos de actividades se concentran en los procesos mentales del estudiante. Es este quien debe elaborar esquemas, relacionar ideas, ampliar y consolidar sus conocimientos a partir de la intervención o la propuesta de actividades del docente. Este planifica y aglutina el trabajo en la etapa de poslectura. Esta propuesta de estrategias de enseñanza de la lectura académica corresponde a una teoría interpretativa, aunque la presencia de la teoría directa se manifiesta cuando menciona que la lectura pausada es una estrategia, lo que indicaría que si el estudiante se concentra en la decodificación puede aprender a leer textos académicos.

b) Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias

En cuanto a los roles en el proceso de enseñanza de estrategias, Bianca considera su experiencia como estudiante para proponer lo que hacen y deben hacer los estudiantes. La docente considera que la práctica funciona para apropiarse de estrategias.

Algunos que hemos pasado por la universidad, en algún momento hemos aplicado una estrategia y nos hemos apropiado de ella y no tomamos otra, porque con esa nos basta. Por ejemplo, lo que yo hacía como estudiante, cuando me dejaban lecturas, era subrayar ideas. Por ahí, marcaba alguna palabra desconocida, la encerraba en un círculo. ¡Ah! Mira encontré esto y me parece extraño, lo encierro, avanzo y luego posteriormente lo busco. En ese momento también lo puedo hacer, pero sí es algo que se tiene que practicar. De lo contrario, no funciona.

Desde esta perspectiva, el estudiante puede desarrollar de manera autónoma estrategias, que deben ser puestas en práctica constantemente para formar el hábito lector. Asimismo, la práctica facilita la interiorización de términos científicos que puede observar de manera reiterada en los textos. Esta apropiación del léxico ayuda a la comprensión. Entonces, el rol fundamental de los estudiantes es la práctica. Esta idea se enmarca en una concepción interpretativa.

En cuanto al rol del docente, Bianca considera que el docente guía y propicia el aprendizaje autónomo. Esto se conseguiría a través del acompañamiento en la lectura y durante este proceso, “los estudiantes deben enunciar su opinión”. Además, según la docente, los profesores deben trabajar con el estudiante la comprensión de un texto. Es decir, debe ejemplificar con prácticas lectoras propias, pero sin imponerlas, lo que permitiría que los estudiantes adopten estrategias que les funcionen mejor.

Con el ejemplo del profesor, funcionará que ellos también se adapten a lo mismo. Y que ellos vayan adoptando sus propias estrategias, no necesariamente tiene que ser lo que usa el profesor, de repente ellos tienen otra forma distinta de hacerlo. Entonces, también hay que comprender eso, que el profesor no sea tan rígido, no cerrarse, por ejemplo, en que van a trabajar solo red conceptual y todos me van a presentar red conceptual. No. De repente para un estudiante es más complicado y quiere hacer un cuadro sinóptico. Perfecto. Si es que el cuadro sinóptico representa la información,

creo que también tranquilamente se acepta. Entonces el docente también tener libertad para que los estudiantes adopten sus propias estrategias.

En este fragmento, se aprecia otro posible rol docente: considerar múltiples formas de lograr un resultado. De esta manera, el docente comprende la diversidad de formas en las que un estudiante puede apropiarse de una estrategia. Además, este rol propiciaría la libertad de elección a los alumnos. Finalmente, para Bianca, el docente evalúa procesos y aprendizajes. Esto se puede desarrollar “con la verificación del trabajo autónomo y la corrección del empleo inadecuado de una estrategia”.

Entonces, con respecto al rol docente, se puede indicar que la concepción de Bianca se ubica en la teoría interpretativa, pues, si bien la profesora considera variables en las formas de lograr el aprendizaje, considera que existe un resultado óptimo, lo que se alinea con la concepción interpretativa. De acuerdo con esta, el docente debe intervenir de manera explícita para favorecer la apropiación *correcta* del objeto por aprender (Vilanova et al., 2011).

4.2.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Para Bianca, las principales dificultades en la enseñanza de la lectura académica están vinculadas al trabajo docente, a la actitud negativa de los estudiantes frente a la lectura académica, a los problemas con los procesos mentales y al diseño institucional del curso. Este último representa la principal dificultad.

En cuanto a **la actitud negativa** frente a la lectura académica, Bianca considera que algunos estudiantes no tienen una motivación intrínseca, que define como aquella “que no le genera un premio, sino que el mismo puede tenerla”. Es decir, “un estudiante que es aplicado, preocupado por el curso y por lo que está haciendo en las actividades de clase, así tenga problemas para organizar, reconocer información relevante, poco a poco lo puede ir consiguiendo por su motivación”. Para Bianca, la motivación puede subordinar a los demás procesos involucrados en el aprendizaje.

[La falta de motivación] tiene que ver con temas emocionales, con experiencias negativas con el curso, con la lectura. A eso le sumamos, que el estudiante adolescente puede estar distraído con temas familiares y en realidad te puede estar escuchando, puede estar viendo la lectura, pero no está vinculado con la lectura. Está pensando en otra cosa. También, es un tema de edad, pues son estudiantes de 16 o 17 en el primer año y es una edad difícil.

Es posible advertir una concepción interpretativa en la presentación de esta dificultad, pues, en esta teoría implícita, las dificultades para la enseñanza radican en los procesos y acciones vinculados al estudiante. Entonces, si un elemento de la secuencia condiciones-procesos-resultados falla es posible que no se logre el aprendizaje. Si un alumno no tiene motivación (proceso) por la lectura académica es posible que no aprenda a leer textos académicos. Sin embargo, Bianca considera

que se puede superar esta falta de motivación del estudiante, que también denomina desgano o desánimo frente a la lectura, con una propuesta de “lectura amena, con una invitación a la práctica y la posibilidad de errar en el proceso”. Todo ello, generaría mayor confianza en el estudiante.

En lo concerniente a **los problemas con los procesos mentales**, para Bianca, el análisis es el proceso que genera mayor dificultad. Menciona que los estudiantes no reconocen con facilidad la información importante, por tanto, presentan dificultades en el subrayado. Esta concepción también se enmarca en la teoría implícita interpretativa. Si bien propone soluciones, también menciona que, frente al agotamiento de estrategias establecidas, existe una tarea docente pendiente.

He notado una dificultad más: el manejo en el reconocimiento de información importante. ¿Cómo hacer que, en el subrayado de ideas importantes, los chicos estén reconociendo lo que verdaderamente es importante? Me cuesta entender como un simple subrayado pueda reflejar eso, pienso yo en crear algún tipo de estrategia, alguna actividad. Lo que hago es crear un *mix* de ejercicios para poder abordar toda la lectura, pero todavía es un pendiente. Creo que todavía podríamos hacer más por esas actividades que traten de recoger información importante de un texto. No basta con el organizador gráfico y no basta con el subrayado. Habría que pensar en más estrategias. Es una dificultad no solo mía, sino de un conjunto de profesores. Tendríamos que ver qué hacemos.

Frente a las dificultades relacionadas a los procesos mentales de los estudiantes, el docente debe proponer estrategias adecuadas para encaminar el aprendizaje. No obstante, según Bianca, es una tarea pendiente, pues también existen **dificultades relacionadas al trabajo del docente de Lenguaje**.

El manejo de diversas herramientas de comprensión en el aula, que no siempre solemos usar todos los tipos de motivación. Hay estudiantes que quizás manejen mejor una lectura acompañada de ilustraciones, no siempre la lectura va a tener eso. Entonces, creo que el docente también podría mostrar algunas imágenes para acompañar en esta primera etapa.

Esta ausencia o precariedad en el manejo de herramientas de comprensión, la falta de motivación que parte del docente y la incomprensión de las particularidades de los estudiantes constituyen dificultades que deben ser superadas o enfrentadas por el docente para mejorar su performance en la enseñanza. Se puede deducir que la responsabilidad el proceso de enseñanza y aprendizaje no recae únicamente en el estudiante. La idea de que el docente debe reflexionar sobre su práctica para modificarla se aproxima a una concepción constructivista.

No obstante, para Bianca, el docente no puede mejorar su desempeño, porque **el diseño institucional del curso** no le permite. Por ejemplo, el escaso tiempo que plantea el curso para enseñar a leer, la cantidad de tareas y las evaluaciones constantes se enfocan en cumplir un cronograma. Afirma que la

coordinación organiza el curso de tal manera que plantea el cumplimiento de ciertos logros que está en función de las exigencias de la universidad, pero que limitan, desde su perspectiva, el trabajo de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica.

Por ejemplo, les damos una lectura de martes a jueves una lectura, porque así está establecido en el cronograma. Justamente, la lectura para ellos, que están iniciándose, necesita tiempo para sentarse a analizar, ellos no logran terminar. Incluso, algunos que son responsables no logran terminar y a eso le sumamos que también tienen bastantes cursos y cada curso con bastantes tareas y con evaluaciones constantes, continuas, siempre hay algo que presentar [...] El factor tiempo es lo que dificulta la situación, porque en la universidad tenemos que cumplir con el logro de esa semana y en la otra ya es evaluación. Entonces, ¿cómo hago para que los estudiantes entiendan mejor?, ¿con imágenes o con lo audiovisual? [...]. Entonces creo que ahí hay que organizarse mejor, pero eso también tiene que ver con la coordinación, con los logros que establece la universidad. Para mí lo importante es trabajar las lecturas con tiempo, con paciencia y aplicando diversas herramientas. Siento que la hora y cincuenta por clase no es suficiente. Te quedas con lo clásico: armen su mapa conceptual o subrayado o preguntas generales. De repente, hay alguien que se quedó con la duda y ya no se puede absolver. Entonces, creo yo que esa es la dificultad mayor.

Para Pozo (2001), “un buen diseño instruccional es aquel que aproxima los diversos componentes del aprendizaje [condiciones, procesos y resultados] en lugar

de alejar unos de otros o dejar que funcionen cada uno por su cuenta”. En la concepción de Bianca, el diseño del curso funciona como una condición que no permite que los estudiantes desarrollen los procesos y que, por tanto, no se logre el aprendizaje de la lectura académica, que sería el resultado. En consecuencia, se advierte un perfil interpretativo en el discurso de Bianca, pues considera que la secuencia condición, proceso y aprendizaje deben funcionar linealmente para cumplir con el propósito de la enseñanza.

4.3. Análisis del caso: docente Clara

4.3.1. El concepto de la lectura académica y de su enseñanza desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

El significado de la lectura académica se configura desde su **característica, requisito y finalidad**. En cuanto al primer aspecto, para la docente, la complejidad o el grado de dificultad es lo que diferencia a esta de otras lecturas. Ella indica que, en las lecturas por placer, por ejemplo, “estás autorizado para olvidar algunos detalles de lo que lees”. En cambio, en la lectura académica, el lector debe poner en marcha distintos procesos, que se configuran como requisitos, para enfrentarse a un texto complejo. Esta perspectiva se alinea con la concepción interpretativa.

En cuanto a la **finalidad**, manifiesta: “en los distintos cursos en los que lees en la universidad, todo lo que te mandan a leer tiene un objetivo para formarte como

profesional”. Se puede observar que la lectura tiene un propósito formativo: forma al profesional y lo que necesitará para su desempeño. No obstante, no menciona el ámbito académico en el que está inmerso el estudiante. Es decir, lo que el estudiante lee le ayudará en su futuro como profesional, pero no advierte que, también, podría contribuir a su formación o inmersión en la comunidad académica universitaria.

Sin embargo, queda claro que la lectura académica tiene una finalidad y que, por ello, es importante la manera en la que el estudiante lee y lo configura como un **requisito** para la lectura académica y para cumplir su finalidad: “la manera en que lees definirá si eso que lees se queda contigo o no”. Si bien establece la formación como propósito de la lectura, que puede establecerse como parte de la teoría constructiva, se orienta a la concepción interpretativa cuando demanda de procesos y acciones que el estudiante debe desarrollar para conseguir tal finalidad.

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a la enseñanza, Clara explica, en primer lugar, que la práctica o **el trabajo docente** debe pensarse desde y con afectividad. Considera que enseñar el proceso y apropiación de la lectura académica es una experiencia positiva. “Yo siento que siempre logró aumentar el porcentaje de gente que se interesa por el tema justamente enseñándoles a leer”. De acuerdo con esta idea, se puede afirmar que la enseñanza de la lectura académica puede ser una herramienta para que los estudiantes se interesen en un tema. Por consiguiente, se podría seguir trabajando con lecturas impuestas, porque el interés por un tópico ocurre en cuanto un estudiante aprende a leer textos académicos y no, necesariamente, porque sea parte del interés personal.

Otro aspecto que explica la enseñanza de la lectura académica es **la necesidad** que la fundamenta, porque, para Clara, lo ideal sería que los estudiantes cuenten con herramientas, aprendidas en el colegio, para enfrentar lecturas académicas, pero no ocurre siempre. “Hay que ser realistas. No pasa. No pasa. O sea, en los colegios no los están formando para eso. Entonces, si no lo están haciendo, no podemos vivir llorando, porque no lo han hecho”. Por ello, Clara considera que se debe enseñar y no solo en el curso de Lenguaje, sino en los demás, porque “es una necesidad dentro de los cursos básicos”.

Esta idea se relaciona con la característica formativa que le impone a la lectura académica, pero no considera su enseñanza de manera transversal, es decir, al largo de todos los cursos de la carrera, sino que cree que se debe enseñar solo en los cursos básicos. Con ello, se abre una interrogante: ¿la enseñanza de la lectura académica en cursos básicos, como Lenguaje, es suficiente para que el estudiante enfrente las lecturas académicas de los cursos que se le presentarán a lo largo de la carrera? La respuesta de Clara se inclinaría por la afirmación. Esta concepción se alinea con la teoría directa, pues asume que una vez que se logra aprender a leer ciertos textos académicos, se podrá leer todos los textos que se presenten en la universidad. Es decir, los docentes de los cursos de carrera ya no deberán enseñar a leer los textos que se manejan en sus disciplinas, pues los estudiantes ya se formaron en este aspecto en los cursos básicos de primer año de universidad.

El último aspecto que explica la enseñanza de la lectura académica son **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**. Uno de ellos sería el hábito lector con el que cuenta el estudiante que ingresa a la universidad. Para Clara, este puede facilitar el aprendizaje de la lectura académica.

Las personas que ya están acostumbradas a leer, el simple hecho de leer no les genera ninguna tensión. Claro que después se enfrentan a otro tipo de texto, tal vez, pero yo creo que es más difícil cuando tienes que lidiar con chicos para quienes la lectura ya es un problema. Entonces, tú les mencionas leer y ya es una carga pesada sobre sus hombros.

Además del hábito, el otro aspecto que considera como antecedente y que puede condicionar la enseñanza de la lectura académica es la actitud favorable o desfavorable hacia cierto tipo de lectura o de texto. Por ejemplo, un estudiante acostumbrado a leer ficción, “podría generar una interferencia en el asunto de ‘yo prefiero otro tipo de textos’, ‘este texto me parece muy complicado’. O sea, se desencanten con la diferencia. Podemos correr el riesgo siempre con la diferencia”. Entonces, desde la perspectiva de Clara, el hábito, formado en la etapa escolar, puede determinar la actitud frente a la lectura académica y su enseñanza. Condicionar la enseñanza y el aprendizaje a los procesos desempeñados por el estudiante, inscribe la concepción de Clara dentro de la teoría interpretativa.

4.3.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la enseñanza de la lectura académica

La finalidad de enseñar la lectura académica es **formar una competencia para el desarrollo académico y personal** del estudiante, porque los docentes de Lenguaje, como profesores de los primeros años y de cursos generales, “se supone que estamos ayudando a construir una competencia que les va a servir para que se desenvuelvan bien en el resto de los cursos y en la vida”.

Por ello, para Clara, la enseñanza constituye una gran responsabilidad docente, pues “los alumnos se la van a pasar en la universidad todo el tiempo leyendo y escribiendo en los exámenes, en sus trabajos, en sus investigaciones”. Esta idea amplía el significado que había propuesto para la lectura académica (forma al futuro profesional) y afirma que también servirá al estudiante para su desenvolvimiento en el entorno académico. Además, la docente considera que se debe concientizar a los estudiantes sobre la importancia de los cursos de Lenguaje 1 y 2. Esta toma de conciencia se relaciona con la idea de que el curso de Lenguaje forma para toda la carrera: “Esa literacidad te va a acompañar 5 o 6 años o lo que dure tu carrera. Entonces es una necesidad que aprendan a hacerlo bien”.

En esa misma línea, Clara manifiesta que el profesor de Lenguaje debe presentar a los estudiantes la diferencia entre la lectura académica y la de placer. Para la docente, esta diferencia radica en que la primera tiene un objetivo en el curso: Se lee para redactar. En este sentido, la finalidad máxima de la enseñanza de la lectura académica (formar una competencia para el desarrollo académico y

profesional) está mediada por el objetivo inmediato frente a la lectura académica: producción de nuevos conocimientos. Por esta razón, la lectura académica debe ser asumida por el estudiante como “un compromiso. Estás todo el tiempo a la caza de ideas interesantes para tu texto. Qué tiene para mí este autor y este otro que me ayude a construir uno nuevo e interesante”.

Clara propone a los estudiantes una lectura estratégica a partir del objetivo: redactar un texto. Entonces, tanto la lectura como la escritura académica se presentan como actividades significativas que, si bien en un principio funcionan como parte de las tareas del curso de Lenguaje, trascienden la asignatura y ayudan a “formar una competencia”. Esta finalidad de la enseñanza de la lectura académica se identifica con una concepción constructivista.

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

Las evidencias del trabajo hacia el cumplimiento de este propósito se organizan en tres ideas. En primer lugar, **la respuesta de los estudiantes** se manifiesta, según Clara, en la explicación e interacción durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la sesión destinada a la enseñanza inicial, la docente considera que la elección de la lectura es importante, por ello, preselecciona un conjunto de lecturas e indica que los estudiantes pueden elegir aquella que les parezca más difícil. Después de esta actividad, afirma que indica que se debe realizar más de una lectura del texto académico.

En cada una de estas lecturas, asevera que explica el proceso de las diferentes lecturas e interactúa con los estudiantes. Manifiesta que expone que la primera lectura sirve para establecer un vínculo con el texto y establecer su dificultad en cuanto a tema y claridad de lenguaje. La segunda lectura, para Clara, sirve para aplicar estrategias cada uno de los párrafos. “Se subraya, se establece el tema del párrafo, se elabora una sumilla, se infiere y se crítica”. Después de esta segunda lectura, la docente afirma que el tiempo de la clase limita el trabajo del texto completo.

[Sin embargo] siempre les pregunto: “¿han entendido lo que hemos leído?” y ellos: “sí, claro”, entonces, les digo: “¿serían capaces, por ejemplo, de subirse al bus y comentarle a la persona que está al lado lo que han leído” y ellos: “sí, de hecho, sí, porque lo he entendido”. “¿Lo has entendido? Ok. Ese es el objetivo. Eres diferente al de hace dos horas. Hace dos horas eras otra persona. Ahora eres diferente”.

Esta idea de que comprender implica poder explicar, se vincula directamente con el objetivo de lectura: la redacción. Asimismo, la idea de que el estudiante no es el mismo, luego de esta sesión, implica que la docente asume que el conocimiento redefine/ reconstruye al aprendiz. Esta idea que afirma transmitir a sus estudiantes se vincula con la teoría implícita constructiva.

La tercera lectura, para Clara, “sirve de recordatorio antes de realizar una actividad, un examen, por ejemplo”. En esta revisión, prima la lectura de los

sumillados. En suma, la docente afirma que, en estas tres lecturas, interactúa con los estudiantes y observa si se encaminan al propósito de la enseñanza.

En segundo lugar, **el establecimiento del logro** se realiza a partir de concientización del estudiante sobre la necesidad de aprender a leer textos académicos. Esta toma de conciencia se consigue a partir del entendimiento del estudiante de que se lee en función al tema de redacción.

Les digo: “es como una cacería, estás a la caza de conseguir la idea que está plasmando el autor y poderlas enumerar, enunciar...” Entonces, es vital que ellos sepan por qué están leyendo ese texto: “ese que se llama causas de tal, por qué lo están leyendo y qué van a hacer después”.

Por último, **el producto** que manifiesta el trabajo hacia el cumplimiento de la finalidad es la redacción. Clara afirma que se evidencia en el nivel de profundidad, entendida como “la facilidad que tienen para proponerte las ideas terciarias” y como la incorporación de frases o términos que se exponen, porque, para Clara, comprender implica explicar. Asimismo, indica que, en la redacción, se debe observar la intertextualidad, entendida como “la relación que se establece entre textos que se ha leído”. En suma, la redacción debe lograrse en cuanto al fondo y a la forma adecuada. “Esa es la diferencia y lo ves en lo que escriben y cómo lo explican. O sea, cuánto y cómo: cantidad y calidad, las dos cosas”.

4.3.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza en el proceso de la lectura académica

Clara organiza las estrategias de acuerdo con el proceso o etapas de la lectura. Antes de iniciar la enseñanza en el aula, la docente considera que es fundamental que se elija una lectura que ayude a la secuencia de aprendizaje.

El ciclo pasado escogí una lectura que hablaba sobre la lectura. O sea, lo que significa leer, es decir, lo que sucede en tu cerebro cuando lees. O sea, cómo se arma el rompecabezas y se genera el nuevo conocimiento. Y eso les dejo como locos. ¿Cómo se va construyendo? Como una pared en bloque. Yo trato de que ellos siempre estén viviendo todo el proceso.

Dentro de este proceso de aprendizaje, en la primera etapa, en **la prelectura**, Clara considera que es importante que “los estudiantes identifiquen el propósito de la lectura”. Esta actividad cognitiva (formular objetivos de lectura) se desarrolla a partir de la presentación e instrucción del docente, y de la comprensión del estudiante de la finalidad de la lectura académica.

En la **segunda etapa (durante la lectura)**, enumera algunas actividades, como el subrayado, sumillado, la inferencia, la recuperación de conocimientos previos y su conexión con el conocimiento aprendido en la lectura. Este trabajo se desarrollaría a partir de la lectura guiada. En esta práctica, la docente indica que

ofrece pistas y realiza preguntas. Afirma que este proceso debe llevarse a cabo por cada uno de los párrafos. De esta manera, se realiza la lectura y el análisis de cada segmento del texto con la aplicación de estrategias. Desde esta perspectiva, para lograr el aprendizaje y la comprensión de la lectura se debe comprender sus componentes para entender el todo. Clara considera que este proceso de lectura puede lograr que el estudiante se conecte con un tema.

Los chicos terminan hablándote de un tema aburridísimo, como la lectura, por ejemplo. No se les había ocurrido ese día “hoy voy a leer sobre la lectura, sobre qué es la lectura y por qué es importante leer”. No se les había ocurrido, pero terminan super conectados con el tema.

La docente indica que, durante este proceso, ella atiende a los detalles más allá del ejercicio de lectura: las acciones, reacciones, posibles pensamientos y sentimientos.

Todo este proceso yo le llamo el diálogo con la lectura, o sea, es un diálogo del momento. Voy viendo cómo es su reacción e, incluso, con sus gestos. Si veo algún gesto, le digo: “tú no estás de acuerdo, ¿por qué no estás de acuerdo?” Entonces, se genera un diálogo alrededor de lo que leen y se facilita que lo entiendan.

Clara, con la pregunta: “¿Por qué no estás de acuerdo?” pretende que el estudiante reflexione sobre el ejercicio de la lectura. Así el trabajo de la lectura académica implica el diálogo y la reflexión. Para Cossío y Hernández (2016), los

perfiles constructivistas en el desarrollo de una secuencia didáctica son aquellos que interactúan con los estudiantes mientras trabajan los contenidos del aprendizaje y realizan preguntas para que los estudiantes reflexionen.

Dentro de la práctica guiada, Clara considera que es fundamental que los docentes dirijan el abordaje de secciones desconocidas o que generen dificultad en el estudiante. Por ejemplo, se les debe enseñar la aplicación de estrategias para diferentes secciones de la lectura.

Las tesis vienen llenas de cuadros o anexos que los confunden. Se preguntan cómo lo sumillo, qué representa la tabla...son preguntas que aparecen cuando leen tesis. Este semestre es cuando más han encontrado y han conocido repositorios académicos y todo eso. Al principio estaban con toda la novedad de haber encontrado muchas tesis y luego muy alarmados, porque decían cómo se entiende esto.

En cuanto a las actividades que corresponderían a la **etapa de poslectura**, Clara hace referencia al “diálogo, a la intervención y al debate como métodos para consolidar la información”. Asimismo, es posible identificar la exposición de ideas sobre la lectura, la sumilla y la inferencia como actividades cognitivas. Para Clara, las participaciones de los estudiantes en estas actividades permiten que el docente sea consciente del aprendizaje del estudiante.

La mención al diálogo durante la secuencia didáctica indica que considera que el monitoreo y retroalimentación puede ser una forma de verificar el aprendizaje de estrategias de los estudiantes. Para Pozo et al. (2006), las estrategias de enseñanza dentro de la concepción constructivista se dirigen a que los estudiantes comenten, propongan, juzguen y reflexionen y no solo identifiquen los hechos.

b) Roles en el proceso de enseñanza aprendizaje

En cuanto a los roles en el proceso de enseñanza de estas estrategias, para Clara el docente debe guiar, motivar, consensuar y mediar. El docente como guía es aquel que traza una línea de aprendizaje, que ofrece pistas para que los estudiantes *vivan* el proceso de la lectura.

Un estudiante, en el ciclo que acaba de terminar, que me dice: “yo nunca había leído así” Al final me dijo: “siempre deberíamos leer así en grupo, todos en clase” y yo les digo: “sería genial, en tu grupo siempre tendrás alguien que te guíe si no te vas a poner a conversar y yo estoy aquí para guiarlos”.

Para Clara, el docente que motiva es quien hace divertida la práctica lectora, hace que el estudiante entienda la finalidad del aprendizaje de la lectura, lo involucra con la lectura. Asimismo, el docente motivador es aquel que transmite el gusto por lo que enseña y con esta idea construye una percepción de lo es la educación y el rol docente en la educación.

Hay que hacerlo de tal manera que el estudiante entienda por qué lo están haciendo, de manera divertida, hay que reírnos, no sé...involucrarnos con ellos en el texto, hay que recuperar lo que saben, pues seguro han escuchado sobre el tema...vivir todo el proceso[...]. En toda educación, se trata de transmitirles el gusto, por eso, es importante la percepción, pues la percepción del docente llegaría a ser la percepción del alumno. Si la percepción es positiva, el alumno la recibe como positiva. Si la percepción del docente es negativa, entonces el alumno también la percibe como una cuestión negativa. Entonces hay que cambiar el *chip*.

Esta descripción ontológica de la educación concibe al estudiante como un sujeto que percibe el mundo y al texto académico a través de la presentación o representación docente. Por eso, Clara indica que se debe cambiar la forma de enseñar. De esta manera, se configuraría el rol de maestro modelo. Para Pozo (2001), el docente modelo es “el espejo en el que miran los aprendices para saber qué tienen que hacer” (p. 220). Esta concepción indica que el docente es quien ejecuta de manera correcta una estrategia y los estudiantes deben intentar reproducir este trabajo. Este rol de docente modelo se supedita a la planificación. Clara afirma que su experiencia como estudiante, su interacción con sus mejores profesores y su experiencia docente han hecho que ella planifique de cierta manera su clase.

Todo eso es parte de mi formación y con eso yo trato de trazarles una ruta de lectura que al final logren tener un producto, pero es algo muy mío, porque las pautas que nos dan para las clases, yo las llevo así, pero no tengo idea de cómo hacen los colegas. Mis estudiantes lo hacen así, llevan resaltadores, *pósits*, van armados para la guerra.

De otra parte, el estudiante, para Clara, posee la habilidad lectora de manera innata, pero su rol o trabajo consiste en desarrollar esa destreza con ayuda del docente.

Cuando estamos en el proceso de la lectura, se dan cuenta de que entienden rápido y yo les digo: “Eres un genio dormido. Imagínate lo que puedes hacer sin leer. Si leyeras despertaría el otro 50 % de tu cerebro y podrías mover cosas”. Entonces, sí hay gente así, pues la habilidad de leer y comprender es innata, salvo que se haya nacido con alguna alteración que lo impida. Es una habilidad que tenemos y hay que desarrollarlo.

En esta misma línea, desde su experiencia como estudiante universitaria, Clara explica que el estudiante debe practicar la lectura para perfeccionar las técnicas y estrategias, lo que propiciará que las desarrolle de manera autónoma.

Cada vez que ellos van leyendo, el proceso se hace más corto. Yo les digo que como están empezando a leer, el proceso se demora un montón, pero ya cuando uno está vinculado, lo hace más seguido, cada vez se hace más

rápido, lo de subrayar, por ejemplo. No es que siempre se van a demorar como con este texto de dos caras. Uno va perfeccionando sus técnicas, encontrando uno mismo sus propias técnicas como la sumilla.

De esta manera, para Clara, el estudiante autónomo se forja con la práctica más allá del trabajo docente, pues, desde la extrapolación con su experiencia como estudiante, considera que si no se enseña la lectura académica y las formas de abordarla es el propio estudiante quien debe agenciar ese desarrollo autónomo a través de la práctica. “En la universidad, nadie se tomó la molestia de enseñarnos a leer. Por eso, es que muchos compañeros caían en los diferentes cursos de la universidad. También, los cursos de mi universidad no estaban orientados a la redacción”.

En suma, Clara considera que el estudiante debe practicar la ejecución de las estrategias de manera crítica, principalmente. Para Pozo (2001), la práctica reflexiva le permitirá al aprendiz comprender lo que está desarrollando y lograr un aprendizaje significativo. Concebir el rol de estudiante como una práctica hacia la construcción del aprendizaje indica que la teoría implícita constructiva está presente en el discurso de la docente.

4.3.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Las principales dificultades que se presentan en la enseñanza de la lectura académica, para Clara, son el diseño institucional del curso, problemas con el

proceso mental de centrar la atención, las dificultades relacionadas al trabajo docente y la actitud negativa de los estudiantes hacia la lectura académica. Afirma que este último es principal inconveniente. En cuanto **al diseño del curso**, considera que el tiempo que se estipula en la programación del curso limita su adecuada enseñanza.

Es el tiempo, quizás que haya más de dos clases para una lectura más larga. Esa es una de las limitantes. A mí me pareció super fresca la idea de que este semestre, nosotros debíamos elegir la lectura con la que enseñaríamos a leer, ya que ya no hay un tema, sino que hay distintos temas. Entonces para aprender a leer, nosotros debíamos buscar un texto. En este caso, yo llevé esa lectura sobre la lectura. Me puse a buscar y buscar y encontré esta lectura de una revista de educación y lo llevé.

Si bien demanda de más sesiones dedicadas a la enseñanza de la lectura académica, plantea una solución para trabajar con el tiempo estipulado: propone una lectura que permita trabajar cuestiones básicas, que mencionó en el planteamiento de sus estrategias, para que los estudiantes enfrenten la lectura académica.

Con respecto a las **dificultades relacionadas al trabajo docente**, Clara considera que las principales son la falta de destreza del profesor para convertir un texto aburrido en uno entretenido para los estudiantes. La docente considera que, para enseñar a leer textos académicos, muchas veces no se busca los adecuados.

Entonces, se deben tener en cuenta estos detalles para no convertir la lectura en una experiencia negativa. Asimismo, el profesor universitario debe estar convencido de la necesidad de enseñar a leer textos académicos.

Hay que tener mucha pericia para convertir un texto aburrido en algo atractivo para ellos. A veces, ese es el detalle: para quién buscas el texto, para ti como profesor o para chicos de 16 y 17 años. No olvidar que tienen esa edad y que la mayoría odia leer...que tengas en cuenta todos esos detalles va a hacer que tu experiencia para enseñar a leer sea positiva o negativa. Entonces las dificultades están ahí... no sé si todos saben cómo enseñar o si están convencidos de que hay que enseñar a leer, pues a lo mejor hay muchos chicos que leen mucho, pero no saben cómo leer este tipo de textos. Entonces, hay que tener en cuenta cómo, por qué y para qué lo estás haciendo.

Las **dificultades con el proceso mental de centrar la atención** se manifiestan, según Clara, cuando los alumnos no manejan información confiable, cuando tienen conocimientos previos errados y resulta complicado reconstruirlos.

Otra dificultad sería que los alumnos tengan información falsa, por eso, es importante indagar sobre sus conocimientos previos y cómo lo adquirieron para ver si su información es verdadera o son creencias falsas. Entonces viene un proceso de deconstrucción para luego volver a generar nuevos conocimientos. Es difícil, sobre todo, cuando se trata de temas

controversiales y sociales, porque a veces chocas incluso con las creencias familiares. Algunos lo van entendiendo, pues se han enterado por medios no aceptables, o sea, no creíbles. Entonces vamos a ver otros medios. Entonces, es una dificultad: que los conocimientos previos que traen pueden estar errados y hay que volverlos a rehacer.

Para entender este problema, es necesario precisar que el aprendizaje implica la incorporación de nuevas representaciones a la memoria y transformar las que ya tenemos. En ese sentido, según Pozo (2001), “requiere distintos procesos mentales, desde la repetición ciega o la asimilación de nueva información a representaciones ya presentes en la memoria hasta los procesos radicales de reestructuración” (p. 111). Para Clara, la dificultad radicaría en el proceso de reestructuración que los aprendices deben llevar a cabo, no obstante, la docente no se enajena de este proceso, sino que cuando menciona “hay que volverlos a rehacer” asume que la responsabilidad también recae en el maestro.

Por último, para Clara, **la actitud negativa frente a la lectura académica** es la mayor dificultad y se relaciona con la desidia, con el convencimiento de que no se necesita leer y que los estudiantes desisten con facilidad frente al reto que supone aprender a leer textos académicos. Si bien la docente identifica la actitud negativa frente a la lectura como una condición interna del estudiante, ello no implica que considere este escenario como inamovible, sino que la advierte e indica que el docente debe estar alerta ante estas situaciones para plantear estrategias.

La mayor dificultad que tenemos que enfrentar es que el alumno no quiera leer, que el alumno encuentre la experiencia muy buena, pero igual se deje ganar por la desidia o la ley del mínimo esfuerzo o que el alumno crea que es un as, que con solo conversar cinco minutos con otro compañero que ha leído, ya se dan por enterados del tema y hay chicos que lo pueden hacer, pues muchos entienden solo de los trabajos de poslectura y eso los llega a convencer de que no necesitan leer [...]. Yo siento que la mayor dificultad con la que tenemos que luchar todos los días es con el asunto de que alumno tire la toalla o que sepa y lo puede hacer, pero le da flojera o cree que se la puede pasar sin leer. Me ha pasado varias veces en Lenguaje 2 que los estudiantes no quieren leer y te lo dicen abiertamente: “Yo pasé Lenguaje 1 sin leer, nunca leí nada, en cambio, usted quiere que siempre leamos”. Entonces, hay que volver otra vez a tratar de convencerlos. Esa es la mayor dificultad y hay que estar siempre pendiente...difícil con aulas de 40, pero hay que estar con los ojos bien abiertos y evitar que la gente termine Lenguaje 2 con la idea que no es necesario leer.

En suma, las dificultades que menciona Clara se vinculan, principalmente, a la actividad del estudiante o a los procesos que lleva a cabo. No obstante, esto no significa que el docente no asuma una responsabilidad, lo que ocurre no solo cuando menciona directamente las dificultades vinculadas al trabajo docente, sino que cuando señala los problemas vinculados al estudiante, se puede advertir que la docente es partidaria de que sus procesos, en términos de Pozo (2001), “pueden ser gestionados o controlados por el maestro al imponer ciertas condiciones a las

situaciones de aprendizaje”. Como hemos visto, para Clara, este control que ejerce el docente aumenta las posibilidades de que el estudiante aprenda a leer textos académicos. De esta manera, se advierte un perfil interpretativo en su discurso.

4.4. Análisis del caso: docente Diana

4.4.1. El concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

La lectura académica se explica desde dos aspectos para Diana. Por un lado, manifiesta que existe algunos **requisitos** para la lectura académica. Un requerimiento es la dedicación. La docente manifiesta una confianza en el ejercicio constante de lectura de cualquier tipo de texto que, luego, puede extrapolarse a los académicos. “Si tú lees un libro más de una vez, vas a empezar a ver más cosas y vas a ir interiorizando algunas estructuras quieras o no”. Asimismo, afirma que es importante el manejo de ciertas habilidades y competencias para enfrentarse o iniciar el proceso de involucramiento con la lectura académica.

[La lectura académica es un] proceso que requiere, en primer lugar, cierto manejo léxico por parte de los estudiantes: conocer un buen vocabulario, un amplio vocabulario, por un lado. Por otro, contar con algunas estrategias, como destacar algún dato importante, como empezar a parafrasear,

identificar el significado de algunas palabras, cómo interpretar, qué posición asumir como lector.

El segundo aspecto es **la finalidad**. Diana considera que la lectura académica facilita la inmersión en la comunidad académica y el manejo de los textos de carrera. Sin embargo, este propósito no se alcanzará si los estudiantes no se apasionan con una lectura. Menciona una experiencia en otra institución superior para ejemplificar esta posibilidad.

A mí no me parecía adecuado los libros de autoayuda personal, pero comprendí que era lo que querían. Entonces, leían Harry Potter, Cien años de soledad y todas las obras tradicionales que debieron leer en el colegio, jamás las leyeron y las querían leer. Ya, entonces, lean. Van a precisar algunos criterios que quería yo y les preguntaba qué palabra les había parecido difícil y tenían que buscarlos en el diccionario. Toda esa chamba la tenían que hacer, la hacían muy contentos, incrementaban su vocabulario de paso.

Con esta experiencia, la docente declara que el compromiso del estudiante nace con el interés por la lectura elegida. Esta motivación en cursos iniciales, como Lenguaje I, se puede fortalecer desde una asignatura en la que los estudiantes elijan el tema sobre el cual quieren escribir. Esta elección es una ventaja y posibilita la exploración de las situaciones en un contexto en el que se aprende a escribir sobre temas de interés.

La finalidad que establece para la lectura académica (inmersión en la comunidad académica y manejo de textos de carrera) inclina la concepción de Diana hacia la teoría constructiva, pues asume que leer es una herramienta que permitirá participar al estudiante en prácticas discursivas dentro de su realidad. No obstante, al precisar que eso solo se logrará si el estudiante lector se *apasiona* con la lectura académica, dirige la atención sobre la motivación y la actitud del estudiante. Así, a partir de la configuración de la lectura académica desde los requisitos y la finalidad, la concepción de Diana se identifica con la teoría implícita interpretativa, pues centra la atención en el lector, lo que implica que el aprendizaje de la lectura académica depende de su dimensión motivacional (apasionarse) y cognitiva (conocimiento del vocabulario y manejo de estrategias) (Hernández, 2008).

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

La enseñanza de la lectura académica, para Diana, se puede explicar desde **el trabajo docente y los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**. En cuanto al primer aspecto, ella considera que esta labor consiste en involucrar al estudiante con las características, las estrategias y la finalidad de la lectura académica.

Estos tipos de textos al tener características particulares, el estudiante tendría que involucrarse con ellas y aprender cómo tendría que extraer información de estos tipos textuales. Todo lo demás será más sencillo. En función a ello, lee, se involucra, hace su resumen y luego cómo estructurar

un texto de esta naturaleza: una tesis, un artículo científico, un ensayo científico, etc. De esta manera, un reporte o informe o lo que tengan que elaborar, lo van a desarrollar de una manera más sencilla, pero si no está involucrado con esas estructuras, no va a poder hacerlas o le costará un poco más. Añadido a eso, su léxico debe desarrollarse o estaríamos desfasados.

De esta manera, Diana configura el trabajo docente como guía. Para Pozo (2001), el maestro tutor o guía “deja que los aprendices asuman parte de la responsabilidad de sus aprendizajes, pero una vez que les ha fijado las metas y los medios para lograrlo” (p. 220). En la concepción de Diana, las estrategias y la finalidad son establecidas por el docente. El estudiante debe iniciar la práctica lectora y desarrollar diversos procesos a partir de pautas o condiciones que el docente estipula para lograr el aprendizaje, así se establece una secuencia lineal entre las condiciones, procesos y resultados propia de la teoría interpretativa.

De otra parte, Diana considera que **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes** condicionan en cierta medida el aprendizaje de la lectura académica. Por ejemplo, los estudiantes que cuentan con un hábito lector requieren únicamente guías específicas. Para la docente, el hábito lector adoptado en la etapa escolar o por entretenimiento ayudará al estudiante a la comprensión de textos académicos.

Para mí es importante si un estudiante llega con habilidades de comprensión lectora, que ha leído cualquier tipo de texto. Yo sé que los textos narrativos

son distintos a los académicos, pero si un chico tiene habilidades, podrá desarrollar... Si no las tiene, no tiene por lo menos la costumbre de leer, será difícil.

Por ello, el hábito lector favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la docente precisa que el único texto académico que el estudiante ingresante puede haber leído en el colegio es el ensayo. “Entonces, de todas maneras, tendríamos que involucrarlo”. En suma, el hábito lector es una condición favorable para el aprendizaje de la lectura, pues indica que los estudiantes que cuentan con ello solo requerirán determinadas pautas. En consecuencia, si está presente esta condición es posible que el estudiante lleve a cabo los procesos que requiere la complejidad de la lectura académica y logre el aprendizaje. Esta concepción se enmarca en la teoría interpretativa.

4.4.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la enseñanza de la lectura académica

Para Diana, **el desarrollo de una lectura estratégica y la producción de nuevos conocimientos** constituyen las finalidades de la enseñanza de la lectura académica. Con respecto al primer propósito, la docente menciona que es necesario para que los estudiantes optimicen el recojo de información.

Hay estudiantes que no saben que lo que podrían hacer es leer el *abstract* o el resumen, o que pueden leer las conclusiones y, a partir de eso, ya pueden identificar que el texto que tienen frente a ellos les es útil o no. La bibliografía, ¿para qué te sirve la bibliografía?, ¿para qué te sirve leer un prólogo? O ¿cómo manejar un índice?

Por ello, Diana considera que así exista una práctica lectora, se debe enseñar a leer textos académicos para que los estudiantes de primer ciclo, frente a una tesis, por ejemplo, no crean que van a leer “de la primera página hasta la última y no siempre es así”, pues para la docente la inmensidad de información hace necesaria una lectura estratégica.

Por ejemplo, un médico tendría que leer 25 artículos científicos todos los días, cada día de su vida, para estar actualizado y no hay forma de que una persona lea 25 artículos diarios. Entonces, ¿qué hacen? Leen el resumen, leen la conclusión y dicen esto me sirve, esto no y están informados. Y si les interesa, recién se involucran con el tema. Entonces, es una forma de leer, es una forma de estar actualizados. [La lectura estratégica sirve a los estudiantes] para que identifiquen lo más importante, sepan seleccionar, que a la hora que tengan que hacer una tesis o una investigación.

En la construcción de esta primera finalidad, se advierte que ese saber identificar y seleccionar no es un fin aislado, sino que funciona en tanto precede a la redacción. La docente asocia la redacción con la producción de nuevos

conocimientos, lo que constituye la segunda finalidad que propone para la enseñanza de la lectura académica. Entonces, el estudiante, como parte del trabajo de lectura y escritura de Lenguaje 1 y 2, puede hallar su línea de investigación para la carrera.

Si es algo que me interesa, que me será útil, entonces, sí leeré de la primera página hasta la última, me voy a involucrar, capto mi línea de investigación, también, mi línea de trabajo, mi línea de desarrollo profesional, porque en estas investigaciones de los cursos, tú puedes encontrar tu nicho de trabajo.

Los dos propósitos para la enseñanza de la lectura académica configuran a esta como una práctica situada en un contexto y que debe ejercerse a partir del planteamiento de metas del estudiante. Diana manifiesta que el aprendizaje de una lectura estratégica en los cursos de Lenguaje le servirá al estudiante cuando se enfrente a la lectura y escritura de textos académicos en su vida académica y profesional, lo que convierte a la lectura académica en un aprendizaje significativo, pues trasciende los cursos de Lenguaje. Es posible afirmar, entonces, que la concepción se identifica con la teoría constructiva.

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a las evidencias de trabajo hacia estos propósitos, Diana menciona que es difícil establecerlas, porque en el curso hay una incipiente incursión en la enseñanza de la lectura. “No le damos el tiempo que esta habilidad o esta capacidad necesita, tampoco, hacemos un diagnóstico de los chicos para saber

si en verdad están listos para el siguiente nivel”. Menciona que, en el curso, la enseñanza se enfoca principalmente en la escritura, pero que para realizar esta actividad es necesaria la práctica lectora. Entonces, “¿cómo sabes si un estudiante está preparado o no [para redactar]? Cuando empieza a leer, entonces, tienes que sentarte con el estudiante y escucharlo en sus lecturas, el vocabulario que tiene cuando habla”. Sin embargo, considera que se puede establecer algunas evidencias desde **las respuestas de los estudiantes al proceso de lectura**. Por ejemplo, indica que la presentación personal puede funcionar como un diagnóstico.

Yo muchas veces, les pido que se presenten con nombres y apellidos, que me digan qué esperan del curso para saber si por lo menos están ubicados. ¿Cuál es el vocabulario que manejan? ¿Cuál es el léxico? Si tienen alguna idea del curso, de la carrera, de lo que buscan. Eso de alguna manera te permite tener una idea

Además de este diagnóstico, Diana menciona que realiza ajustes de acuerdo con las respuestas de los estudiantes a las estrategias de lectura. “Trabajar a partir de sus dudas durante la prelectura, la lectura y la poslectura con ellos. Para mí esa sería la mejor forma de enseñarles”.

En cuanto al **establecimiento del logro** que evidencia el trabajo hacia el cumplimiento de los propósitos, Diana considera que debe realizarse de acuerdo con un aspecto específico del tema, porque el objetivo delimitado ayuda el proceso de aprendizaje.

El asunto de que el alumno tenga un objetivo claro, bien delimitado, lo ayuda a mucho en el proceso de aprendizaje de la lectura. Solo tienes que buscar actores, entonces, te enfocas en eso. El tema es cómo busca eso, porque esa información puede no aparecer con ese término “actores”. Entonces, cómo identificamos quiénes son los protagonistas, a qué personas afecta el problema. Empezar a darles posibles sinónimos, posibles marcadores que ellos pueden identificar en la lectura, ya sea en un prólogo o capítulo o en la parte en la que ellos estén buscando. Entonces, si hay objetivo preciso, funciona, si no hay, no, porque si la indicación es genérica, el alumno saca cualquier cosa.

El logro de la lectura debe ser claramente delimitado por el docente, pues es quien indica al estudiante que tipo de información extraer de la lectura de acuerdo con el tema o el problema de su redacción. Esta concepción se alinea con la teoría interpretativa, pues si bien el docente establece el resultado, este no se considera como un suceso aislado, sino como un producto de ciertas condiciones y procesos que se llevan a cabo. Es decir, si el docente le brinda herramientas al estudiante y este desarrolla ciertos procesos, el resultado se dará de forma indefectible.

El **producto** que evidencia el trabajo hacia el cumplimiento de los propósitos es la redacción. Sin embargo, la docente precisa que existe un aspecto de la redacción que debe valorarse por encima de otros: el empleo de una estructura

propia en la organización de los párrafos, lo que daría cuenta de que el alumno entiende.

¿Cuándo te das cuenta de que el estudiante no ha entendido? Cuando copia ciertas estructuras, es decir, usa marcadores del texto base, pero no hay un trabajo mayor a pesar de que intenta el parafraseo básico, no logra. Son pocos los estudiantes que logran interiorizar, logran vincular, establecer lo que quieren mostrar.

Esta organización adecuada surge del aprendizaje de las estructuras de los textos académicos, pero, como afirma Diana, esta estructura no debe ser copiada, sino que debe partir de la interiorización y la elección de la estructura u orden de ideas. No obstante, la docente indica que no siempre ocurre. “Siempre necesitan la guía y el modelo al que seguir. Entonces, es en el texto que se visualiza cuánto han entendido y cuánto no”.

En suma, se puede indicar que la teoría interpretativa es consistente en la concepción de Diana en cuanto al propósito de enseñanza de la lectura. Para Pozo et al. (2006), tanto la teoría directa como la interpretativa establecen un resultado que los estudiantes deben alcanzar. Sin embargo, lo que diferencia a estas teorías es que la interpretativa considera que el propósito de la enseñanza es difícil o imposible de alcanzar, porque requiere de complejos procesos mediadores que recaen sobre el estudiante. En esta línea, Diana precisa que el propósito es alcanzar un resultado, pero que no siempre se consigue, porque existen situaciones

vinculadas al estudiante o al contexto que dificultan o impiden una determinada meta.

4.4.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza de la lectura académica

Diana menciona diversas estrategias que se organizan de acuerdo con las etapas del proceso de lectura. No obstante, antes de enunciarlas, Diana indica que se debe estipular algunas cuestiones previas y planificar de manera anticipada algunas estrategias. Las consideraciones previas implican la verificación del ciclo o año en el que se encuentra el estudiante, pues “no todos los estudiantes llevan el curso en el mismo ciclo”. Por ejemplo, indica que los estudiantes de Arquitectura llevan el curso de Lenguaje en quinto ciclo, mientras que los estudiantes de otras carreras, en el primer año. Asimismo, se debe tener en cuenta si el estudiante cursó Nivelación de Lenguaje, asignatura no obligatoria.

Estas dos cuestiones permitirían al docente establecer el nivel de madurez y, en función a esto, se podrían proponer ciertas estrategias. “Para mí esta distinción sería uno de los elementos para decidir qué estrategia utilizar, en qué sitio está el chico, cuál es su nivel de madurez, cuál es su preparación previa”. Así Diana muestra un perfil interpretativo, pues centra su atención en la situación del estudiante lector y si está preparado para llevar a cabo los procesos mentales que requiere el aprendizaje de la lectura académica.

Después, detalla algunas estrategias en función a las etapas de la lectura. En primer lugar, dentro de la **prelectura**, propone “el planteamiento de un objetivo, manejo de conocimientos previos, explicación sobre el tema y el planteamiento de predicciones sobre el texto”. En segundo lugar, las estrategias **durante la lectura** que considera importantes son el subrayado y el sumillado, entendido este último “como resúmenes o ideas en frases que se colocan en los márgenes del texto”. Finalmente, en la etapa de **poslectura**, Diana afirma que trabaja con organizadores gráficos, porque ayuda a ordenar ideas, relacionarlas y entender la organización de la información. Para ella, el organizador ideal es la red conceptual, pero “para los temas que estamos trabajando y la cantidad de fuentes que ellos tienen que leer, creo que no amerita mucho”.

Según Diana, las estrategias planteadas por el docente de Lenguaje deben ayudar a que el estudiante genere, conecte, amplíe o corrija lo que piensa de un determinado contenido (lectura académica) y deben regular su práctica. De esta manera, coincide con los planteamientos de una concepción interpretativa, pues el docente debe brindar herramientas para que el estudiante alcance un aprendizaje preestablecido.

b) Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica

En cuanto al rol que asumen los **estudiantes**, Diana explica, desde su experiencia docente, que existen dos tipos. Considera que hay estudiantes autodidactas, precisa que son la minoría, y otros que requieren una enseñanza

activa, quienes son la mayoría para la docente. Los autodidactas son observadores y analíticos. Son “personas como yo, que nos gusta ver las estructuras, ¿cómo se construyen las oraciones?, ¿cómo se estructuran las palabras?, me involucro mucho a veces con el significado, busco una cosa, otra cosa”. Así la observación de estructuras a nivel oracional y parrafal, la búsqueda de significados de palabras y una mayor información describen a estos estudiantes. Sin embargo, este rol que idealmente deberían asumir los estudiantes, para Diana, son la minoría de acuerdo con su experiencia, la mayoría requiere de una mayor presencia docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ellos, será insuficiente la práctica.

Yo, por ejemplo, veo a chicos de Psicología que leen, que leen y que leen, y a la hora que tienen que estructurar un trabajo no saben cómo hacerlo. Y ellos están muy metidos con ensayos, con textos académicos propiamente, con informes de laboratorio, con reportes, pero les cuesta más (si no se les involucra), porque no saben la estructura de cada uno, la función de cada uno.

Menciona el trabajo de involucramiento y este es uno de los roles que le asigna al **docente**. Esta labor se relaciona con “la vinculación del estudiante con el objetivo de la lectura, con el conocimiento de su estructura y las funciones que desempeñan cada una de las partes”. La docente considera que la mayoría de los estudiantes necesita este acompañamiento cercano, porque la práctica lectora, así exista, no será suficiente en estos casos.

Otro rol docente es la enseñanza en función de las carreras que, para Diana, es instruir en función de sus necesidades. Se debe precisar que la propuesta de enseñar de acuerdo las carreras no es una aproximación a la propuesta de enseñar a leer a través del currículo o en las disciplinas, sino que se trata de una cuestión pragmática.

Tenemos que adaptarnos a las profesiones, que creo que eso es lo que nos falta un poquito a nosotros en esta época. No quiere decir que yo sea profesionalista, que: ok, solo le tengo que enseñar lo necesario, sino todo lo contrario, sino que creo que la universidad también como institución, enseñe a los chicos en función de las carreras. Eso a veces no lo hacemos y la empresa privada a los que los chicos entran a trabajar, que es a donde van mayormente nuestros estudiantes, resiente esa falta de vinculación.

Otro rol docente sería la planificación en función de la diversidad. Para ello, se debe realizar un diagnóstico que permita conocer el nivel de los estudiantes. En función a esta evaluación inicial, se debe trabajar de acuerdo con las necesidades personales. Sin embargo, Diana considera que el diseño del curso no permite trabajar adecuadamente la lectura académica, aunque precisa que ya se está dando un mayor impulso a la comprensión lectora. Esta planificación que tiene en cuenta la heterogeneidad permitiría realizar “una guía genérica a estudiantes que se inclinan a ser más autodidactas frente a aquellos que requieren un mayor seguimiento”. De esta manera, las actividades se planificarían adecuadamente si, a partir del diagnóstico, se conocen las características particulares de los estudiantes.

4.4.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica son el diseño institucional del curso, las relacionadas a la práctica docente, el trabajo inadecuado en comprensión lectora en la etapa escolar y la actitud negativa de los estudiantes frente a la lectura académica, esta última es el principal inconveniente. En cuanto **al diseño institucional del curso**, la docente considera que la dificultad radica en la cantidad de estudiantes destinadas para una sección. Por ello, la propuesta para el curso es que se dicte a manera de taller, en grupos pequeños, que permitan una asesoría personalizada.

La comprensión lectora no la puedes enseñar a un grupo de 40. No hay forma, porque lo primero que tienes que hacer es trabajar en una modalidad taller, pero con 40, así te digan que es un taller, no puedes hacer un taller, porque tienes que darle tiempo a la persona.

En cuanto a **las dificultades relacionadas al trabajo docente**, una de las principales y que pueden estar relacionadas con el diseño del curso es el desconocimiento del profesor de todas las lecturas que realiza el estudiante para su tema elegido. Por ello, puede existir una discordancia entre las expectativas del docente y el trabajo del estudiante. Para enfrentar esta situación, Diana propone una solución.

Nosotros no necesariamente leemos todas las fuentes que leen los chicos, sino que recogemos la información que ellos han rescatado en las matrices. A veces en las matrices están fuera de lugar , porque tú como docente esperas que, en este campo, en el campo de actores, estadísticas, coloque un tipo de información, pero no necesariamente coloca ese tipo de información. Entonces, lo primero que a mí se me ocurre: ¿por qué has colocado esto?, ¿cuál es tu finalidad?, ¿qué objetivo tienes tú para redactar?

El docente debe dirigir el trabajo con la lectura académica hacia la finalidad del curso: redactar un texto, pues para Diana, muchas veces, se presenta un desajuste entre el trabajo de procesamiento de información de las lecturas académicas y la finalidad del curso. Indica que este problema debe ser resuelto por el docente, pero la cantidad de estudiantes puede limitar este acompañamiento. Frente a esta situación, la docente menciona que la solución sería que el estudiante acuda al servicio de tutorías que brinda la universidad para realizar un trabajo más personalizado.

Entonces, es el momento para ir a la página (del texto) de dónde ha tomado esa información, de repente, no se está entendiendo, entonces, hay que trabajar. A ese nivel, tendría que llegar yo con el estudiante y no puedo llegar con la cantidad de alumnos que tenemos. No me puedo sentar con el estudiante, a ver qué fue lo que entendiste, lo que sí se podría hacer en tutorías.

Con respecto **al trabajo inadecuado en comprensión lectora en la educación básica**, Diana considera que el nivel heterogéneo de la competencia lectora de los estudiantes universitarios de primer año se debe a que los colegios no enseñan a comprender y a redactar. Asimismo, considera que en la etapa escolar se valora más la cantidad de trabajo y no la calidad. En consecuencia, existe un trabajo escaso del contenido y en la articulación de la comprensión y la redacción. A esto se añade que los docentes del nivel previo no establecen una finalidad clara y relacionada con el curso para una lectura, lo que puede generar carencias del estudiante en cuanto a lectura y comprensión de textos académicos.

También, está el nivel de competencia con el que vienen los estudiantes. Los estudiantes deberían tener cierto nivel y muchos estudiantes vienen con un nivel más bajo. Entonces, para trabajar con textos académicos, ellos deberían tener este nivel [señala una altura con la mano] y si nosotros tratamos de elevarlos hasta aquí, pero ya no hay tiempo para enseñarles. Entonces, otro inconveniente es la competencia con la que vengan los chicos, no vienen nivelados y habilidosos con la lectura [...]. Son pocos los colegios que les enseñan a redactar y comprender para redactar menos aún. Es muy dramática esa situación, pero muy pocos son los que se dedican a ver cuál es el contenido y trabajar articuladamente la comprensión y la redacción. No la están trabajando. ¿Para qué le mando a leer a un chico Madame Bobary, desde el ámbito de la comunicación, del lenguaje, sin una finalidad [se refiere a los docentes de secundaria]?

Por último, **la actitud negativa del estudiante frente a la lectura académica**, para Diana, se vincula a la formación de la etapa escolar.

[Los estudiantes]vienen con: ¡Ay, hay que leer! Entonces otro tema es la actitud del estudiante. Su actitud es complicada de cambiar y no tiene que ver con el curso en sí ni con nosotros, sino con cómo se ha enseñado la materia en el colegio.

Cuando se le interroga por la mayor dificultad que ha experimentado en su práctica, sostiene que “no, tengo un caso de redacción, porque, como te decía recién estamos tocando la comprensión.” Sin embargo, considera que el desistimiento, las ganas mínimas de aprender y las barreras mentales que se imponen los estudiantes son cuestiones actitudinales que dificultan el trabajo con la lectura académica.

Lo que hacen los chicos, generalmente, es tirar la toalla: esto no es para mí, no puedo. Creo que una de las dificultades más importantes, para mí, es la actitud del chico y creo que estos grupos generacionales están viniendo así, ¿no? Con el “no puedo” en la boca. “No puedo, no me gusta” y ahí quedan sus ganas. Sus ganas de aprender son mínimas. Saben que no saben redactar, mira la redundancia, saben que no saben y, sin embargo, no quieren aprender. Lo primero que dicen es “no puedo”. Ese “no puedo” se convierte en una gran barrera para enseñarle al estudiante a leer, a redactar.

A partir de las dificultades de la enseñanza de la lectura académica que menciona Diana, es posible configurar un perfil interpretativo, pues se relacionan con los procesos del estudiante y las condiciones que deben existir para que se produzca el aprendizaje. Este, desde la teoría implícita interpretativa, ocurre cuando se articulan de manera lineal y unidireccional las condiciones (diseño del curso y trabajo de la comprensión lectora en la etapa escolar, por ejemplo), procesos (motivación y actitud del estudiante), y resultados. Aunque las dificultades no están vinculadas únicamente a la actividad del estudiante y menciona algunas propias del trabajo docente y del diseño del curso, la concepción de Diana no se aproxima a la teoría constructivista, pues no cuestiona como una posible dificultad la complejidad y la organización que pueden presentar los textos académicos. Es preciso mencionar que el nivel de aprendizaje depende de dos aspectos: “del conocimiento previo que posea el lector del dominio conceptual y disciplinar al que pertenece el texto y, también, de la complejidad y estructura del mismo” (Mateos, 2009, p. 110).

4.5. Análisis del caso: docente Emil

4.5.1. El concepto y la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

Emil explica el significado de la lectura académica desde el **requisito**, las **características** y la **finalidad** que le atribuye. En primer lugar, considera que el requerimiento para enfrentarse a este tipo de lecturas se relaciona con la madurez

del estudiante. “Yo creo que la lectura de textos académicos tiene que ver con la madurez que vaya adquiriendo el estudiante, en términos de que se exponga a ese tipo de textos”.

En segundo lugar, **caracteriza** la lectura académica, atendiendo al requisito, como una práctica gradual, pues el estudiante, paulatinamente, aprenderá a leer “textos que son cada vez más especializados o relacionados con su carrera”. Esta caracterización se vincula con el requisito de la madurez, porque considera que el aprendizaje ocurrirá de manera progresiva.

Desde luego, cuando el docente se refiere a la maduración del estudiante como condición para el aprendizaje, no se refiere a los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget (1956). No obstante, dos fundamentos de la teoría maduracional, manifestados por Escoriza (1998), pueden funcionar para entender la concepción del docente. Estos son “a) Que hay una progresión secuencial en el proceso de maduración de las habilidades cognitivas. b) Que la aptitud individual para aprender depende del estatus maduracional de dichas habilidades en un determinado momento” (p. 51). El *proceso de maduración* mencionado por Emil puede relacionarse con el avance académico del estudiante, que permitirá al estudiante desarrollar procesos cognitivos que facilitará la comprensión de textos académicos cada vez más complejos.

Por último, considera que la **finalidad** de la lectura académica es incrementar “esos conocimientos, saberes y estrategias que les permita comprender

correctamente textos que son especializados, académicos, pero también muy relacionados con la especialidad que estudian”. Es interesante que emplee el término *correctamente* cuando se refiere a la comprensión. Esta concepción se relaciona con la idea de que el texto, académico en este caso, tiene un único significado y este se halla en el texto, y que el estudiante no lo interpreta, no lo construye, sino lo aprehende.

Para lograr este propósito el estudiante debe ir incrementado (como una práctica gradual y de *maduración*) paulatinamente sus conocimientos, saberes y estrategias, y prepararse para hallar ese sentido correcto o lograr la comprensión correcta. Esta forma de concebir a la lectura académica se alinea con la teoría interpretativa, pues la comprensión depende de la dimensión cognitiva del estudiante y este debe intentar hallar ese significado presente en la lectura.

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a la enseñanza de la lectura académica, se puede reconstruir el discurso de Emil sobre dos aspectos, aunque la docente manifiesta: “no sé si uno como docente le enseña propiamente a leer”. Por un lado, **el trabajo docente** se debe concentrar en tres actividades. La primera sería la discusión de conceptos e ideas para que los estudiantes asimilen la información o las relacionen con otras. El segundo trabajo docente corresponde a la práctica gradual como característica de la lectura académica. En relación con esto, desde la perspectiva de Emil, el docente debe exponer de manera gradual los textos académicos a los estudiantes de acuerdo

“con sus intereses, que son profesionales, sobre todo”, lo que implicaría que se pueda lograr la motivación.

Ganar eso y que el estudiante esté motivado es algo que muchas veces, en el curso de Lenguaje, es complicado. Por ejemplo, la experiencia de darles, *per se*, textos académicos solamente porque queremos que ellos lean ese tipo de textos, creo que no ha dado buenos resultados [...]. Ahora, estamos partiendo más bien de que ellos tengan un interés en común en equipo. A partir de eso, se les indica que ellos busquen lecturas académicas o no. Yo creo que esa diversidad que tiene que ver con la motivación que tienen para buscar algo, es lo que despertará el interés por diferentes tipos de lecturas, entre ellas, las académicas. De hecho, las lecturas académicas tienen que ver con cierta experticia que va a ir ganando con cierta madurez, también.

Como se observa, Emil considera que el cambio en el planteamiento del curso es positivo, así el trabajo docente debe concentrarse en el interés del estudiante. Además, vuelve a mencionar que la madurez juega un rol importante en la comprensión de la lectura académica.

Esta perspectiva se puede interpretar como parte de la teoría interpretativa que considera que si el estudiante no logra comprender es porque aún no se cumple con cierta condición, en este caso la madurez. Asimismo, cabe preguntarse por el rol que cumple en este proceso el docente: ¿Acaso si un estudiante no comprende

solo tiene que ver con la madurez o también con algo que está haciendo o dejando de hacer el docente?

El último aspecto que se debe considerar como parte del trabajo docente: la enseñanza de estrategias. “Puede haber ciertas estrategias para enseñar a leer textos académicos. Por ejemplo, lo que uno llama fases de lectura: prelectura, lectura y poslectura. Dentro de esas fases, hay ciertas estrategias que uno va guiando”. Emil ubica al docente como guía y menciona algunas actividades de las fases de lectura y sentencia: “yo creo que esas estrategias sí ayudan propiamente” en este proceso de enfrentarse a la lectura académica, aunque precisa:

Hay un tema motivacional que es lo que ahora queremos reactivar y que muchas veces con solamente quedarnos en las estrategias y darles un tema, *per se*, para que el alumno haga esas tres fases [prelectura, lectura y poslectura], a veces, no resultaba motivador. Entonces, ahora, queremos jugar un poco con intereses también y que hagan una lectura más dirigida. Por ese lado, creo que sí se puede enseñar a leer textos con esa dificultad.

De otra parte, considera que la práctica de la lectura desarrollada desde el colegio, como parte de **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**, facilita mas no condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura académica.

Un muchacho que es muy audiovisual, pues ahora hay muchos chicos que todos sus conocimientos lo obtienen de YouTube o de internet, son muy visuales, se les complica mucho la práctica de la lectura. Por eso, yo creo que la lectura se tiene que trabajar desde la primaria. Creo que una edad ideal es siete años, no antes tampoco. Que un estudiante haya sido un buen lector facilita mucho, también, llegan chicos que no ha leído un libro y no es que sea imposible, pero es muy complicado.

En resumen, los estudiantes también aprenden con medios audiovisuales y de manera independiente, y esta práctica puede interferir con la lectura. Asimismo, menciona la edad ideal en el inicio de la lectura y precisa que pueden existir dificultades con estudiantes que no han leído con frecuencia en etapas anteriores. En suma, la concepción de la enseñanza de la lectura académica de Emil se vincula a la teoría interpretativa, pues centra su atención en los procesos cognitivos y motivacionales del estudiante. Los resultados del aprendizaje dependen de estos.

4.5.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la enseñanza de la lectura académica

Para Emil, el propósito de la enseñanza de la lectura académica es el **desarrollo de una lectura estratégica**, que debe “estar relacionada con el interés particular y profesional de los estudiantes. Si no se logra eso, creo que cae en saco roto lo que se enseña...todas las estrategias que podamos enseñar”. La propuesta prioriza el interés particular y profesional del estudiante. Esta idea se suma a que el

aprendizaje de las estrategias funciona solo cuando parte de ese interés. “Siempre debe haber un *para qué* el estudiante va a leer cierto tipo de texto. Yo creo que eso es clave para que el estudiante pueda luego seguir con esas estrategias de buscar glosarios, subrayar, resumir”. En esta línea, brinda un ejemplo de cómo las estrategias funcionan como instrumentos y no solo como un conocimiento sin una finalidad explícita.

¿Cómo le enseñas a subrayar las ideas? Esto del subrayado está íntimamente vinculado a lo que el estudiante busca, que puede ser un dato secundario. No importa, si eso es lo que está buscando está bien que subraye. Por eso, las estrategias no son antes, sino están vinculadas a la orientación que el estudiante tiene.

Esta concepción se puede enmarcar dentro de la teoría implícita constructiva, pues el propósito de la enseñanza de la lectura académica se concentra en los objetivos que el estudiante se plantea al abordar un determinado texto académico. De esta manera, se debe enseñar, por ejemplo, estrategias en función de la búsqueda del estudiante en el texto académico. Así la lectura estratégica que propone como finalidad de la enseñanza puede explicarse en términos de Mateos (2009).

Usar distintas estrategias en función del contexto y los objetivos de lectura [...] De otra manera, el lector se verá abocado a abordar la lectura de forma mecánica y rutinaria, sin un propósito concreto, sin ajustarse a las demandas

particulares que se le hagan y sin ejercer el control sobre su propia comprensión durante la lectura. (p.11)

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a las evidencias del trabajo hacia este propósito, Emil considera, en primer lugar, que se pueden observar en **las respuestas de los estudiantes al proceso de lectura**: “Si el estudiante utiliza o responde cierto tipo de preguntas vinculadas con las lecturas que ha buscado, si es que cita, si es que hace ciertos parafraseos, eso es un indicador de que el estudiante ha asimilado información”.

El aprendizaje de la lectura académica se vincula con la asimilación de la información que contienen los textos académicos. En este sentido, **el logro** se evidencia en la escritura, porque “ en un contexto de diversidad de temas y búsquedas, y tenemos 40 estudiantes en un salón, prácticamente es imposible monitorear, que el alumno lleve a cabo todas las estrategias o cómo está leyendo”.

En cuanto **al producto** que evidencia el trabajo hacia el propósito, Emil considera que se trata de la producción, en cómo responde un estudiante a preguntas sencillas que se le plantea para verificar su comprensión y en su capacidad de transferir sus respuestas a textos que se solicitan en el curso de Lenguaje. “La idea es que se transfieran a textos más grandes, más integral, más coherente con la debida referencia”. La mención de la coherencia textual en la producción hace referencia a la organización textual, por ello, considera que “la lectura no solo se evalúa en la sección del contenido”.

4.5.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza de la lectura académica

Emil enumera una serie de estrategias y privilegia aquellas que están vinculadas a la etapa de la poslectura. Sin embargo, también se diferencia las que pertenecen a la etapa de prelectura y lectura. **Antes de iniciar la lectura**, Emil sostiene que enseña a revisar elementos paratextuales para discriminar y elegir las fuentes que se acomoden a un propósito.

Que analice el título, de qué puede tratar, los subtítulos. Que pueda leer un *abstract* o un resumen, un índice sirve mucho, la contratapa si es un libro. También, [puede leer] algunas referencias más allá, por ejemplo, ¿quién es el autor?, ¿el autor es alguien especializado en el tema?, ¿es alguien que ha investigado bastante tiempo o es alguien que simplemente se le ocurrió bloguear? Eso también determina la elección. Entonces, nosotros recomendamos, de preferencia, que sea alguien experto en el tema, alguien que haya dedicado bastante tiempo a la investigación del tema, si ese texto está vinculado con alguna institución, porque ahora en internet hay un montón de textos. Entonces ese discernimiento sobre el texto es bueno, si está dentro de una universidad o es un blog cualquiera... Más que nada cuestiones paratextuales se puede decir. A veces los estudiantes de primeros ciclos no discriminan. Simplemente, ellos se creen toda la información de

internet. Todo lo que está en Facebook, todo se lo creen. La idea es que ellos también desarrollen ese hábito discriminador o seleccionador.

Revisar el título, los subtítulos e índice; leer el resumen y la contratapa; e identificar al autor; funcionan para discriminar la información. Sobre este último detalle, configura una serie de requisitos que validan la identidad autorial. Este debe cumplir con ciertas características que permitan validar su discurso dentro de la comunidad académica. El docente cuando enseña este proceso está formando el hábito de seleccionar información adecuada.

En cuanto a **las estrategias que enseña durante la lectura**, se encuentran el subrayado y parafraseado de ideas importantes, aunque reafirma que no se trabajan de manera mecánica como se hacía en años anteriores al 2018.

Como te decía, darles a los 40 el mismo texto y pausarles qué es lo que hay que subrayar, se vuelve muy normativo y mecánico: ¿Por qué el estudiante no subrayaría un dato numérico que a él le interesa y solo ideas principales? ¿Por qué cada alumno tendría que parafrasear de cada párrafo, la idea principal? No tiene mucho sentido. La idea es que él ahora tenga un espacio más de libertad y pueda ir resaltando y tomando nota al costado de lo que realmente le puede interesar y eso tiene que ver con lectura estratégica. Ahora estamos pausando, por ejemplo, que no necesariamente tienen que leer todo el texto. Si ellos tienen un *paper* de 40 páginas para que van a leerse todo, uno le recomienda que primero lean el resumen, el índice y de

eso ellos determinan qué parte nomás podrían leer, porque hay mucha información de datos estadísticos, que no lo van a entender ni siquiera nosotros, porque es hiperespecializado. Entonces, ellos podrían leer solo unas tres o cuatro páginas de lo que les interesa. Es otra forma en la que nos estamos enfocando: la lectura estratégica.

Es importante señalar que no todos los estudiantes leen un texto con los mismos propósitos, por ello, Emil apuesta por una lectura estratégica, que ya mencionaba en el propósito que le asigna a la enseñanza de la lectura académica. Recalca que, en la lectura estratégica, el estudiante lee, subraya y realiza anotaciones únicamente de la información que le interesa o que sirve para su propósito. Así la enseñanza y aprendizaje de las estrategias deben estar en función a lo que se plantee el estudiante. No obstante, para que la lectura estratégica se desarrolle de manera adecuada haría falta un componente: la metacognición, tal como se observa en la propuesta de Mateos (2009).

Con el fin de ajustarnos al objetivo con el que leemos en cada situación, tenemos que regular la propia comprensión, planificando las estrategias de lectura que pueden resultar más eficaces, supervisando la propia comprensión durante el proceso el proceso, es decir, comprobando si el nivel de comprensión que vamos alcanzando se acerca al nivel deseado, detectando las dificultades que se presenten en el proceso hacia los objetivos fijados y tomando medidas para resolverlas y evaluando el nivel de comprensión finalmente alcanzado. (p.111)

Finalmente, las **estrategias que indica enseñar en la etapa de poslectura** son los organizadores gráficos, las exposiciones y los debates. Los dos últimos se valen del primero, es decir, los estudiantes preparan un organizador gráfico y, a partir de ello, exponen y debaten en el salón con la mediación del docente. Emil considera que, en este proceso, cuando los estudiantes explican con coherencia, se observa que han comprendido. Asimismo, indica que el debate permite que asimilen los conceptos y relacionen la lectura con experiencias cotidianas y con sus conocimientos previos, pero para que se realicen estas actividades, primero deben plantear un organizador gráfico. Emil considera que enseñan con mayor frecuencia el mapa conceptual.

[Este organizador sirve para] que ellos determinen conceptos claves y puedan ir relacionándolos. Creo que sí tenía efectos positivos, pero, en esta parte, ya no lo estamos usando mucho, porque una cosa era el mapa conceptual y otra lo que ellos podían escribir. Había una desvinculación medio extraña. De pronto, el mapa conceptual se convertía en algo mecánico y luego no lograban integrarlo a la producción o lo integraban mal.

La desvinculación de este producto de comprensión con la producción justifica, para el docente, que actualmente no se emplee con frecuencia, lo que sirve para reforzar la idea de una lectura con propósito definido: la producción. Las estrategias empleadas se dirigen a la finalidad establecida por la dinámica del curso.

Por ello, se puede afirmar que las estrategias propuestas se configuran dentro de un perfil constructivo.

b) Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica

En cuanto a los roles en el proceso de enseñanza de estas estrategias, explica que **el estudiante** debe tener un hábito lector y debe aprovechar sus saberes audiovisuales para enfrentar un texto académico.

Creo que el hábito no es con el texto académico o no académico. El hábito de lectura lleva a una experticia, lees lo que lees para afrontar cualquier tipo de texto o diversidad de texto. Yo lo veo como hábito en términos de pluralidad. No creo que solo el lector de texto académico gane esa experticia.

Para Emil, el hábito lector, que puede haberse desarrollado desde etapas anteriores, no se direcciona hacia un solo tipo de textos, sino que permite enfrentar cualquier lectura. Asimismo, desde su experiencia docente, Emil afirma que los estudiantes pueden tener saberes que provienen de medios audiovisuales.

Yo cuestiono, por ejemplo, esta idea de que solo el texto escrito pueda ser generador de conocimiento. Eso también es bien colonialista: el hecho de que el alumno tiene que hacer un texto o tiene que tomar conocimiento del texto. Yo creo que hay gente que toma conocimiento de un saber más oral, lo audiovisual es un ejemplo de esto. Entonces, ¿en qué medida eso

desarrolla la cognición para enfrentar otro tipo de sistema de conocimiento? Podría ser para que comprendan ese otro sistema al que no están tan expuestos.

Para que el estudiante aproveche sus saberes audiovisuales, Emil cuestiona el texto escrito como único generador de conocimiento y la idea de que solo se puede conocer a través del texto. Considera que se debe comprender que existen diferentes sistemas de conocimiento. Entonces, el primer **rol docente** es cuestionar el texto como único medio de aprendizaje. Esto permitirá o facilitará el segundo rol: generar espacios de aprendizaje desde la lectura.

La lectura por la lectura no funciona, sino que está dentro de un ecosistema que el profesor puede ir generando, también. Esto tiene que ver con las nuevas propuestas del curso, porque lo que nosotros queremos en los cursos no es que se genere textos, sino que el alumno genere espacios de aprendizaje. Entonces la idea de hacer una Wix, por ejemplo, no es solamente que el alumno produzca un texto, sino que el alumno produzca ese ambiente que le permita involucrarse como agente productor de textos, no solamente para el profesor y para una nota, sino también que vea que eso puede tener un impacto social.

De esta manera, la lectura y la escritura son parte de un espacio en el que se generan aprendizajes y ya no constituyen aprendizajes últimos, es decir, eso que el alumno debe haber aprendido al finalizar el curso. Asimismo, el docente debe

exponer gradualmente a textos más complejos a los “que requieren de un saber previo, de una estrategia de indagación mayor. Si tú te enfrentas a un texto con vocabulario desconocido, entonces tienes que buscarlo”.

Esta exposición permite que el estudiante realice un trabajo de mayor complejidad de acuerdo con el texto con el que se enfrenta. Esto supone una confianza en el aprendiz, pues, de todas maneras, deberá leer los textos, por tanto, tendrá que emplear estrategias más complejas e integrales para procesar la información. Asimismo, este rol puede servir para que el docente desarrolle otros roles vinculados a la guía y el consenso.

Es que la exposición a este tipo de textos debe ser gradual, porque hay profesores del primer ciclo que ya les mandan a leer Hegel. Y eso en vez de generarles motivación, les genera frustración. Un chico que no entiende lo que lee es una persona tremendamente frustrada y que le puede perder motivación a eso. Yo creo que eso gradual, poco a poco, que él vaya entendiendo conceptos claves, por ejemplo, más que todo el texto, un par de conceptos clave que él lo pueda relacionar con su propia vida, vivencias o intereses es algo que despierta ese proceso de indagación que encontrará en la lectura. Entonces eso para mis colegas de primeros ciclos, que no se desesperen, porque a veces uno dice: leen esa lectura de Aristóteles y no lo entienden. Claro pues, pero también hay que ver qué es lo que ellos han traído, cómo es que están leyendo, sobre todo, en una universidad que no tiene un filtro inicial.

Esta exposición gradual tiene por finalidad no generar frustración a los alumnos que no comprenden textos complejos. En este proceso, el docente guía hace que el estudiante comprenda conceptos claves y no necesariamente todo el texto. Esta idea se relaciona con la lectura estratégica. Asimismo, guiar supone implica que el estudiante relacione los conceptos con sus vivencias e intereses. De esta forma, el docente consensúa a partir de la indagación sobre las prácticas lectoras de los estudiantes y no impone lecturas, pues no asume que los estudiantes leen los mismos libros que el docente durante su formación.

Por ejemplo, en una encuesta que hice de chicos de séptimo ciclo, ni siquiera de primeros, yo les pregunté qué novelas habían leído y muy poco habían leído, poquísimo. Uno por ahí había leído Harry Potter, por ahí, El señor de los anillos, que ya está bien, ya es algo. Pero había chicos que me decían que nunca habían leído un libro entero en su vida. Nunca habían leído una novela. Entonces, yo les pregunté cómo hacían en el colegio si los evaluaban. Ellos me decían que todo lo veían por YouTube, veían la película, porque ni siquiera era el audio de la novela.

El docente que observa esta situación debe motivar y planificar a partir de la diversidad. La motivación se relaciona con la generación de interés en el estudiante, a diferencia de lo que en ciclos anteriores se hacía. “Partíamos de temas dados, impuestos, pero yo creo que, con la experiencia de abrir a los temas, es decir,

que ellos mismos busquen, creo que es clave para que ellos mismos inicien el proceso de maduración, de búsqueda”.

La planificación debe surgir de entender de que los estudiantes tienen diferentes formas de apropiarse del conocimiento, pues forman parte de una cultura oral vinculada a lo audiovisual. Por ello, el docente debe abrirse a la posibilidad de que existen otras formas o estrategias de aprehender la información. De esta manera, se evitaría normativizar formas de acercarse a un tema, así “que alguien te explique sobre Aristóteles es tan válido como tomarlo de una lectura”. Por eso, dentro de la planificación, el docente debe considerar otros medios y estrategias cercanas al estudiante para facilitar la comprensión, como los medios audiovisuales, pues “el conocimiento no solo entra a través de los textos. Esa también es una mirada sesgada de profesores que hemos estudiado en universidades más académicas, más duras”.

4.5.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Menciona dificultades que se organizan en torno a los procesos desarrollados por el estudiante y su actitud frente a la lectura académica. No obstante, considera que el principal problema se relaciona con el trabajo docente. Para el docente, los **problemas relacionados con procesos mentales** desarrollados o no por el estudiante se deben a las condiciones internas de este.

Hay chicos que no llegan ni al nivel de decodificación y, me parece, que puede estar relacionado hasta con ciertos problemas cognitivos. En Nivelación, se ve mucho de eso. Chicos que a veces no pueden ni leer el texto, eso ya me parece un poco grave: la decodificación. Lo segundo es la falta de léxico y hay que explicarles cada palabra nueva.

Cuando menciona las dificultades relacionadas con la decodificación y el léxico hace referencia a procesos de comprensión de carácter superficial y local, que implica “reconocer el significado de las palabras del texto, establecer entre los significados de esas palabras, comprendiendo así las distintas ideas del texto por separado, y crear relaciones entre ideas consecutivas para no perder el hilo de lo que se lee” (Mateos, 2009, p.109). Además, menciona que el alumno no es consciente del objetivo de la lectura y que no tiene saberes previos en muchas ocasiones.

La **actitud negativa frente a la lectura académica** es reconocida por Emil como una consecuencia de la falta de una motivación adecuada hacia los estudiantes. El docente hace referencia a los ciclos anteriores en los que los profesores elegían, a partir de sus intereses, los textos académicos que revisarían en el ciclo.

[Otra dificultad es]la falta de motivación creo. Anteriormente, los cursos les daban los textos y se presentaba la falta de motivación, porque muchos de esos textos eran a partir de los intereses de los mismos profes, que nosotros

creíamos que a ellos les iba a gustar. Yo creo que eso es lastre terrible, no debería repetirse.

A diferencia de los otros docentes entrevistados, Emil considera que la actitud y la motivación frente a la lectura no es un aspecto *con el que viene el estudiante* desde la educación básica, sino que se origina porque los profesores universitarios proponen lecturas que no se ajustan a los intereses de los estudiantes. Si bien esta dificultad se puede vincular a los procesos que desarrolla el estudiante, Emil considera que el docente universitario de primer año tiene un rol fundamental en la presencia de este problema.

Por ello, considera que la principal dificultad en la enseñanza de la lectura académica está relacionada al **trabajo docente**. Indica que el posible rechazo o desdén del estudiante se debe a un trabajo inadecuado en cuanto a la planificación de la enseñanza, específicamente, en todo lo relacionado a la motivación. Por ello, piensa que algunas prácticas deben ser desterradas.

Eso de que el alumno lea por leer es gravísimo. Es un error en el que hemos caído muchos años. Yo creo que eso primero. En el nuevo planteamiento del curso, yo veo que los chicos leen textos duros. He visto que buscan artículos indexados, bien especializados, los leen y extraen ideas. Entonces, creo que el asunto no va por si el texto es muy especializado o no, sino tiene que ver con que él conecte con un texto. Y eso tiene que ver con la motivación inicial.

Emil reconoce el *leer por leer* como un error en el planteamiento de la enseñanza de la lectura académica. Para que esta situación no se repita, considera que el texto debe conectar con el estudiante a partir de sus intereses, lo que constituiría la motivación inicial. Asimismo, es necesario que el docente haga explícita la finalidad de la lectura académica y de su aprendizaje.

Eso de que no sepan para qué leen un texto es terrible, además que son textos aburridos, con un lenguaje estándar, con la primera persona extirpada, es decir, no hay una voz de autor. Por ejemplo, ese detalle que el alumno vea que un texto proviene de alguien que tiene una postura, una posición, hasta eso, puede ser motivador, pero si tú le presentas un texto tipo enciclopedia, que no se sabe de quién proviene y les pides que ellos también hagan eso, que repliquen esa impersonalidad es gravísimo: sacar la voz de tu propio producto.

Este reconocimiento de la responsabilidad docente e institucional, en las dificultades que se presentan en la enseñanza, alejan el perfil de Emil de una teoría implícita directa, que se manifiesta cuando describe que las dificultades relacionadas con los procesos desarrollados por el estudiante son de entera responsabilidad de este. No obstante, cuando menciona que el trabajo docente, ligado al diseño del curso, es el que debe repensarse a partir del aprendizaje de la lectura académica desde los intereses del estudiante, apunta hacia una concepción

constructiva, pues considera que para el aprendizaje ocurra es necesario que la enseñanza esté planteada de tal manera que resulte significativa para el estudiante.

4.6. Análisis del caso: docente Frida

4.6.1. El concepto de la lectura académica y de su enseñanza desde las teorías implícitas

a) Significado de la lectura académica

El significado de la lectura académica se explica desde la **caracterización** y desde los **requisitos** que le asigna. En cuanto al primer aspecto, Frida configura la lectura académica como un proceso de comprensión compleja, pues considera que el procesamiento que se desarrolla es diferente a los textos con los que cotidianamente nos encontramos, son “textos que tienen un mayor nivel de complejidad o términos que son propios de una materia, de una ciencia”.

Asimismo, considera que la lectura académica se caracteriza por ser “todo ese proceso que te ayuda a comprender que nos quiso decir ese autor”. Desde esta precisión, se aproxima a una teoría directa, porque considera que el trabajo del aprendiz se dirige a *encontrar* el significado. Este reside en el texto y el aprendiz debe comprenderlo o aprehenderlo. Se puede vincular esta idea tanto a la teoría directa como a la interpretativa, porque menciona que se lleva a cabo un proceso que puede ordenarse de manera lineal de la siguiente manera: condiciones, procesos y resultados. Si bien en este punto encaja en una perspectiva interpretativa, cuando

menciona que se debe develar “lo que el autor quiso decir” se instala dentro de la teoría directa.

En cuanto al segundo aspecto que sirve para dar significado a la lectura académica, Frida menciona **requisitos** necesarios para desarrollar la lectura académica: “Necesita más subprocesos pequeños: de análisis, mayor criticidad e, incluso, tiempo.” Esta idea se inserta en la caracterización de la lectura académica como un proceso, que necesita o se compone de subprocesos, como la capacidad analítica y crítica, pero es interesante la inserción del tiempo como una necesidad para llevar a cabo el proceso de comprensión.

Como se observa el discurso de la docente se instala en la teoría interpretativa cuando se refiere a los requisitos, pues centra la atención en los procesos como una necesidad para llegar a comprender y aprender a leer textos académicos. No obstante, considera que la finalidad de la lectura académica es recuperar el significado o mensaje que el autor instauró en el texto. Esta idea de develar lo que “el autor quiso decir” configura su concepción como parte de la teoría directa, que también puede ser analizada como parte de la teoría interpretativa. Recordemos que ambas teorías comparten la idea de que hay *un significado* que se debe aprehender (teoría directa) o que se debe interpretar (teoría interpretativa).

b) Concepto de la enseñanza de la lectura académica

En el discurso de la docente, la enseñanza de la lectura académica se puede entender desde **el trabajo docente**, en primer lugar. Con respecto a este aspecto, considera que se debe evaluar antes de enseñar.

[Para saber] qué tipo de estudiante recibes: si es un estudiante que no lee ni la “a”, es un estudiante que no le interesa ni leer un mensaje de texto o si es un estudiante que ha leído algún cuento, que lee algún periódico que a él le gusta del tema que quiera o si es un estudiante que ha leído textos con otro tipo de información. Evaluando, realizando una prueba, no estructurada, pero sí un sondeo, yo creo que sí se enseña en la universidad o se debería enseñar.

En este fragmento, se observa que forma parte de la indagación inicial del docente conocer qué tipos de textos leen sus estudiantes y cuáles son los intereses para iniciar el trabajo de motivación. En este sentido, afirma que el docente no debe suponer que los estudiantes saben leer textos académicos. “No podemos dar por hecho algo que no se ha enseñado y es tonto decir que eso tiene que venir sabiendo. Si alguien no lo hizo, alguien tiene que empezar a hacerlo”. Asimismo, indica que, ella estudio Lengua y Literatura y nunca le enseñaron a leer textos académicos. También, menciona que la enseñanza de la estructura textual constituye una de las labores más importantes en el proceso de enseñanza de la lectura académica, porque ello les servirá para redactar.

En ninguno de mis cursos me enseñaron a: oye, un texto tiene esta estructura o de esta forma vamos a empezar a escribir. Simplemente es: tienes que presentar un texto. ¿Cómo? Uno tenía que ver modelos y ver más o menos como se podía presentar, pero no te enseñaban.

Sin embargo, cuando se centra en **la necesidad de enseñar la lectura académica**, se orienta al contenido: “considerando que un texto tiene información poco conocida de una ciencia, creo que sí se puede enseñar en la universidad, se debe enseñar en la universidad”. Además, vincula esta necesidad a **los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes**. Considera que los estudiantes de primer año de universidad tienen experiencia con la comprensión e interpretación de textos informales, como los que circulan a través de redes sociales o con textos de corte literario, como el cuento. Indica que estos últimos son los que se emplean para enseñar a leer y comprender en el colegio.

En el colegio leen otro tipo de textos, lecturas que no vuelven a tocar en la universidad, puede ser que sea por la carrera que eligieron, pero no leen los libros que leían en la secundaria. Por ejemplo, pueden leer libros del tipo de Harry Potter u otros libros de literatura, pero ¿eso los prepara para leer textos en la universidad? Yo creo que no. Además, en el colegio o en su vida diaria, pueden estar acostumbrados a leer otros tipos de textos, que no les sirven para su vida académica y lo comprenden bien. Pueden leer mensajes largos de textos con un montón de simbolitos, iconos, y los responden. Quizás ese tipo de mensajes nosotros no lo entendamos, pero los chicos sí, pero cuando

entran a la universidad se encuentran con otro tipo de textos a los que no están acostumbrados. Y hay que decirles, hay que realizar un acompañamiento en lo que van descubriendo en la universidad.

Si bien Frida manifiesta que se debe enseñar a leer porque los textos que se presentan en la universidad “tienen un nuevo contenido”, también, es posible observar que considera que los textos académicos son complejos y el estudiante ingresante no ha sido preparado para leerlos. Esta afirmación aleja su concepción de la teoría directa, pues se puede deducir que el aprendizaje de la lectura no es un suceso aislado y único, es decir, aprender o *saber* leer cierto tipo de textos no implica que el estudiante sepa leer textos que se le presentan en la universidad.

No obstante, si bien el discurso de Frida gira en torno a la necesidad de la enseñanza por la complejidad de la lectura académica, no menciona alguna actividad precisa dentro de lo que propone como acompañamiento. Este hecho puede implicar que Frida intenta asimilar el discurso interpretativo e, incluso, constructivo, a su teoría directa que se posiciona sobre las otras por la importancia que le brinda al contenido en la enseñanza de la lectura académica.

4.6.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Finalidad de la enseñanza de la lectura académica

La finalidad de enseñar a leer textos académicos es **la alfabetización académica**. Menciona este objetivo aludiendo a Paula Carlino, pero es interesante que, para la docente, este término es equivalente a la comprensión de textos textual. “Lograr la alfabetización académica es el objetivo, que los chicos comprendan esos textos académicos, que sepan lo que quiso decir ese autor, que tengan claros sus objetivos para que lo que lean no les parezca complejo ni abstracto”.

Cabe recordar que para Frida la comprensión implica desentrañar lo que quiso decir el autor. Esta idea se encuadra dentro de la teoría directa. Sin embargo, cuando dice que el estudiante, en este proceso de comprensión, no debe perder de vista su objetivo de lectura, el porqué de la lectura de ese texto académico, pretende que el trabajo de comprensión sea direccionado, por tanto, podría aproximarse a una teoría interpretativa.

No obstante, Frida refuerza la idea de que el “objetivo sería lograr la alfabetización académica, que un chico entienda las cosas, entienda los significados y cuál es el objetivo de cada material o *paper* que lea”. Como vemos, el significado no nace de la interpretación o de la construcción del estudiante, sino que es inherente al texto, por tanto, el alumno solo debe *entender* ese significado. Esta idea se ubica dentro de la teoría directa así mencione la alfabetización académica, término que emplea en su discurso, pero que no desarrolla.

b) Evidencias de la enseñanza de la lectura académica

En cuanto a las evidencias del trabajo hacia el cumplimiento de la finalidad, en primer lugar, considera **las respuestas de los estudiantes al proceso**. Para Frida, se debe atender a la explicación sobre el proceso de lectura y a la interacción que nace a partir de esta en el aula. Menciona que expone que el proceso de aprendizaje comprende la realización de varias lecturas. Por ejemplo, en la primera, que comprende la revisión panorámica del índice, cantidad de hojas, lectura del resumen y conclusiones, se puede observar cómo maneja el estudiante este primer acercamiento.

[Ahora bien,] ¿cómo te das cuenta de qué has enseñado a leer? Después de que has realizado el acompañamiento, si esa persona es capaz de señalar ideas relevantes de lo que ha leído. Por un lado, sí las ideas principales de ese texto, pero también dependiendo de cuál fue la función de esa lectura, porque el texto puede tener muchas ideas importantes, pero si yo estoy buscando solo una información de este texto, de las 20 ideas, solo me sirven tres. Entonces, ¿qué más me falta? ¿Dónde puedo seguir buscando? ¿Cómo busco? Que sea capaz de buscar ideas claves que me remitan a otras. Y si encuentro una información que ya leí en otro material, me doy cuenta de que eso no me va a servir y desecharlo, sobre todo, por el objetivo de la lectura.

Esta interacción del docente con los estudiantes es entendida como un acompañamiento, en el que los estudiantes deben señalar ideas relevantes que se ajusten al propósito de lectura y que el texto académico revisado lleve a leer otras

fuentes. Todo este trabajo cognitivo y metacognitivo se debe manifestar en el estudiante durante y luego del acompañamiento para que sirva como evidencia del aprendizaje.

En segundo lugar, **el establecimiento del logro**, para Frida, “es dificultoso por la cantidad de estudiantes, por la elección de temas variados y por el tiempo”. Por ello, se deben establecer logros específicos “de acuerdo con la elección de la lectura y el tipo de información que se pretende extraer de la fuente”. De esta manera, menciona algunos posibles logros: “completar una tabla, responder un cuestionario, subrayar y recrear un texto”.

Finalmente, para Frida **la producción no evidencia la comprensión**, por tanto, a diferencia de sus otros colegas, la redacción no constituye un producto en el que se pueda verificar la comprensión. En lugar de ello, Frida considera que la exposición e interacción de los estudiantes sí puede funcionar como un producto. La docente menciona la exposición tipo museo.

Esto consiste en que diez están exponiendo y diez están pasando cada uno con una ficha con aspectos positivos o negativos de la explicación del compañero. Entonces tú vas pasando por uno y como todos han tenido la misma lectura, puedes darle una sugerencia y cada estudiante también puede ir dando sugerencias. Eso sí me ha funcionado, comprendes, porque sí es capaz de explicarle a otra persona, también, sabes que comprende, porque

es capaz de preguntar, de repreguntar, de hacer alguna sugerencia, alguna anotación.

En esta dinámica en la que los expositores explican con su organizador gráfico, los oyentes anotan aspectos positivos y negativos de la exposición, y realizan sugerencias al igual que el docente se configura el producto. Además, la explicación y la interacción (preguntar, repreguntar y sugerir) implica comprender para la docente.

4.6.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

a) Estrategias de enseñanza de la lectura académica

Antes de describir las estrategias que emplea en el proceso de enseñanza de la lectura académica, Frida indica, de manera general, que se debe realizar una lectura acompañada y plantear actividades de acuerdo con el nivel del estudiante, pues unos requerirán mayor apoyo con respecto a otros.

A un grupo si se le pudiera dejar, diciéndoles mira: subraya, complétame esta ficha, hazme tal organizador, tal diagrama, tal cuadro, pero a otros estudiantes sí tendríamos que empezar por el acompañamiento de la lectura, hacer que ellos lean o tú leerles, porque hay estudiantes que entienden cuando leen y hay otros que tienen una inteligencia auditiva y que entienden mejor cuando les leen. Eso sí te fijas. Si ves un grupo que cuando otros leen,

entienden, entonces, que alguien lea, que sea el que sepa leer y el resto vaya guiándose.

Frida propone realizar ajustes durante el proceso, pero es importante señalar que la metodología gira en torno al acompañamiento docente y al trabajo en equipo, que tiene como protagonista a quien *sepa leer* y en un rol pasivo a los demás integrantes. Después de esta propuesta metodológica, describe algunas estrategias que se sitúan en la **etapa de la lectura y poslectura**. En cuanto a las primeras, menciona la lectura en voz alta, el subrayado y el glosado. La lectura en voz alta dentro de un grupo funcionaría para aprovechar las inteligencias múltiples, porque, para Frida, existen estudiantes que entienden cuando leen y hay otros que entienden mejor cuando se les lee. En cuanto al subrayado, considera que se puede brindar indicaciones para resaltar con distintos colores los tipos de información que el docente solicita. Luego, deben realizar anotaciones, que Frida denomina glosas, en los extremos del texto.

[Las glosas] son los primeros escritos y siempre te van a ayudar a entender y que ellos escriban con sus palabras, aunque repitan información, no hay que tener miedo, ya después cuando los mandas a escribir, ya pulirán. Te repiten la misma idea, solo le cambian el orden, pero si lo entendió, déjalo, que haga esas anotaciones al costado que yo le llamo glosas.

Las estrategias que afirma emplear **después de la lectura** son los organizadores gráficos que permiten, para Frida, la interiorización/asimilación de

la información; así como relacionarla con los conocimientos previos. Para realizar el organizador, afirma que realizan antes una lluvia de ideas. Asimismo, considera que el estudiante debe formular el organizador que crea conveniente. “Ahí prima mucho qué tipo de inteligencia tiene el estudiante. Si es más visual e, incluso, me atrevería a decir que, si usa dibujos e íconos, pero él se entiende, que lo haga, pero que escriba las palabras claves”. Otra estrategia que afirma emplear, que puede ser considerada dentro de la etapa de lectura, aunque la docente lo menciona como una actividad de poslectura, es lo que denomina “preguntas preguntonas”.

Cuando estábamos en el colegio les llamábamos las preguntas preguntonas, estas [que interrogan] qué, cuál, cuándo, dónde... que es lo mismo que hacemos cuando analizamos una noticia. ¿Qué pasó? Plantearte qué preguntas podrías hacer. Entonces se puede realizar eso de preguntas preguntonas, pero siempre en talleres pequeños. O ver qué preguntas podrías hacer a partir de un párrafo.

Es interesante que sugiera realizar preguntas por párrafo, lo que indicaría que, durante la lectura, el estudiante debe comprender cada párrafo para comprender la totalidad del texto académico. Esta propuesta se relaciona con la lectura local, que consiste en “comprender palabras e ideas del texto por separado y las relaciones locales entre ideas” (Mateos, 2009, p.109). Esta idea impediría una lectura crítica (propia de la lectura global) y se aproximaría a una comprensión reproductiva.

La concepción de Frida se instala en una teoría implícita directa, pues si bien menciona el trabajo cooperativo, cede la atención al estudiante *que sabe leer* y los demás deben acomodarse a su dirección y, aunque menciona las inteligencias múltiples, quienes tienen un rol activo son aquellos estudiantes que realizan ciertas tareas y otros se limitan a seguir a estos. Además, la propuesta de una lectura reproductiva hace que su perfil se instale en una teoría directa.

b) Roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura académica

En cuanto a los roles en este proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias, Frida considera que **el estudiante** debe practicar la lectura de textos académicos, pues el ejercicio constante acorta el proceso de aprendizaje de estrategias.

Si no hay predisposición, un docente no puede hacer que se perfeccione. Yo diría que se perfecciona la lectura, se mejora, se fortalece, leyendo, pero debes enseñarles a leer. Creo que, con un buen acompañamiento, incluso estas personas que no tuvieron estas experiencias lectoras, sí se les puede ayudar. Sería un proceso más largo, pero sí se daría. He visto casos en los que los chicos han pasado por terapias y un buen acompañamiento, los ha ayudado.

La práctica es entendida como inclinación a realizar la tarea y es una condición que facilita el proceso y se puede llegar a alcanzar el resultado deseado. Presenta a la práctica como una tarea repetitiva que no es útil para todos los tipos

de aprendizaje. Así mismo, menciona que la actividad lectora se debe mantener y no solo en los cursos de Lenguaje, sino también en otros.

En los cursos que son eminentemente matemáticos, claro, no será la misma cantidad que en derecho procesal, por ejemplo, pero sí deben tener una lectura que los mantenga que, incluso, se puede bajar un poco el ritmo, pero que la competencia esté en movimiento. Es más, si hablamos de los niveles para lograr una competencia, hay un nivel básico, medio o regular, como lo llame cada universidad, y un nivel superior, que se supone que se alcanza cuando acaba la carrera.

Entonces, la competencia ligada a la comunicación escrita se debe trabajar constantemente para alcanzar el nivel superior al final de la carrera. Si bien se refiere a la práctica como un deber del alumno, también, se puede observar que alude al trabajo docente e institucional, pero no se menciona como parte de un proyecto (que puede ser lograr una comunicación efectiva en la comunidad académica) sino como un proceso lineal en el que la condición (la práctica) debe dar un resultado: alcanzar la competencia en un nivel básico, medio y superior.

En cuanto al **rol docente**, considera que se debe generar espacios de aprendizaje del estudiante para desarrollar la competencia lectora durante todos los ciclos académicos que conforman una carrera universitaria.

En algunas universidades creen que se les enseña en el primer ciclo y esta es la base para todo. Sin embargo, en el camino, no se genera estas experiencias. Si no hay generación de experiencia, lo que se enseñó se echó al agua. Los estudiantes no ven la conexión entre el curso de Lenguaje y otros cursos. Los estudiantes vuelven a encontrarse con estas competencias en el sexto u octavo ciclo, en un curso de investigación o para su tesina o una propuesta para su tesis; pero qué se hizo entre el segundo y cuarto año, ¿qué otros cursos apoyaron? ¿Qué tipo de preguntas hiciste para que veas cómo se fue desarrollando la competencia? ¿Se mantuvo en actividad?

Si bien alude al rol institucional en cuanto a la desconexión entre los cursos de Lenguaje y los demás, ello no exime de responsabilidad al docente, es interesante la pregunta que realiza al finalizar el fragmento. Esta interpelación es una llamada de atención para mantener en actividad la competencia. Asimismo, considera que el docente debe plantear instrumentos de evaluación que permitan conocer el avance y faciliten la retroalimentación.

Tendrías que plantear preguntas para saber si el alumno ha comprendido y no necesariamente escritas, porque aquí, afortunadamente aquí tengo máximo 40 estudiantes por clase, pero hay universidades que tienen 100 estudiantes y pienso que para qué vas a realizar una prueba si luego no la vas a corregir a consciencia, si no vas a poder hacer *feedback* con la persona. El *feedback* no es solamente decirle: tienes 13, tienes 15, tienes 18. Es decirle: mira, esta parte está bien, pero está no, ¿por qué te está costando?,

¿le dedicaste tiempo? Bueno si no leíste es otra cosa, pero si leíste y no pudiste hacerlo. Ver ahí cuál es el problema.

También, menciona que el docente debe motivar. Para Frida, es importante proporcionar afectividad y alentar a todos los estudiantes de manera homogénea a pesar de la heterogeneidad de sus saberes o procesos. La motivación también se puede lograr o trabajar mostrando la utilidad de la lectura. Además, se debe resaltar el aspecto positivo en la retroalimentación de una evaluación, así como brindar expectativas de éxito frente a una tarea.

Es un niño que tiene 16 y que tiene otras prioridades hasta sociales. A estos también hay que quererlos y decirles: mira, no te puede gustar, pero esto te va a ser útil para tal cosa. Y en la primera si no lo logra, ser muy asertiva así no tenga nada bueno en su lectura o en una prueba no le acertó a ninguna, buscarle algo bueno. No es engañarlo, sino darle expectativas que sí lo va a lograr: Ah mira, identificaste esto que nadie más identificó. Ahí decirle: Y esto, ¿qué paso, por qué no lo identificaste? Y engañarlos que leen o que escriben y eso les da expectativas positivas.

Finalmente, el docente debe reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para los estudiantes, lo que permitirá que observen la utilidad de las actividades de comprensión y de los instrumentos que permiten verificarla. Esto facilitaría una guía adecuada.

Buscar las estrategias más adecuadas con la que te sientas mejor, porque finalmente es él quien va a enseñar a leer. Hacer ahí una pequeña confluencia. Si tú puedes manejar todas las estrategias, bien; pero si tú solo manejas algunas, reflexiona: ¿cuáles les pueden servir a tus estudiantes? Las estrategias que utilices: el subrayado, preguntas de comprensión, el parafraseo, el cuadro... si los sabes guiar, no harán el cuadro por hacer. Ver indicadores, ver si este instrumento te permitirá ver si el estudiante ha comprendido.

En suma, se puede considerar que el rol del docente al que más se aproxima la propuesta de Frida es el maestro entrenador. Este debe proveer espacios de aprendizajes, fija el resultado y, a través de su reflexión, decide cómo el estudiante lo alcanzará. Se trata pues de un perfil que puede establecerse como parte de la teoría directa, pues Frida considera que, si el docente y la institución crean ciertas condiciones, el aprendizaje de la lectura se dará indefectiblemente.

4.6.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

La primera dificultad, para Frida, está relacionada al **trabajo docente** y ocurre cuando el profesor solicita actividades complejas para un estudiante que recién ingresa a la universidad, así como cuando brinda indicaciones que restringen la libertad del trabajo de los alumnos con la lectura académica.

Una dificultad es que le pides a un estudiante que busque cuatro fuentes diferentes, dos fuentes u ocho fuentes a alguien que no ha leído, a alguien que no sabe seleccionar información o que encontró una fuente y le dices: no puedes usar esa fuente, porque tu compañero ya la uso. Eso sí me parece mal. Yo preferiría que, como equipo, ya que están trabajando de manera colaborativa, de repente pueden buscar cada uno su fuente y una lectura del grupo. Entonces, todos leen una general como equipo y ya de ahí cada uno lee una diferente.

Asimismo, menciona como parte de estas dificultades, los estereotipos o prejuicios que los docentes tienen de los estudiantes según la carrera que estudian. Indica que, si bien hay diferencias entre los estudiantes, se debe evitar encasillarlos y concluir anticipadamente que algunos grupos no responderán de manera óptima al planteamiento del curso. “Primero debes ganártelos como profesora. Hay chicos que, cuando ya tienen confianza, te dicen: ‘la verdad es que no había leído antes’”.

Resulta interesante que la docente identifica las teorías implícitas de sus colegas y cómo este tipo de construcciones arraigadas en el pensamiento docente pueden interferir en la enseñanza. No obstante, Frida no se reconoce como parte de ese grupo, por ello, es posible que trascienda esas concepciones y enseñe sin tenerlas en cuenta. De esta manera, según la docente, obtiene los resultados que espera: “ganarse a los estudiantes” para que aprendan.

La segunda dificultad, que considera como la principal, está vinculado **diseño institucional del curso**, que, para Frida, se relaciona con la cantidad de estudiantes y el tiempo dedicado a la enseñanza de la lectura académica. Este último aspecto restringe el seguimiento personalizado, porque, según la docente, a diferencia de ciclos anteriores, no se trabaja sobre un solo tema y la variedad de tópicos dificulta el trabajo personalizado con las lecturas elegidas por cada grupo.

Una dificultad frecuente es la cantidad de estudiantes a los que se tiene que enseñarles a leer. Apelaría, así sea en el colegio o en la universidad, que siempre sean grupos pequeños para acompañarlos. Yo creo que 20 estudiantes como máximo a los que les puedes enseñar a leer. Además, la variedad de temas hace que no puedas dedicarte a todos los grupos, porque tienes 10 temas diferentes y en 90 minutos no te alcanza o 100 minutos. Si son 10 equipos, sería 10 minutos por tema y en ese tiempo nadie lee, nadie comprende, nadie sumilla, nadie escribe un párrafo.

Esta dificultad impediría trabajar más allá de una lectura local (que permite identificar algunas ideas importantes, pero que limita la organización de la información, por ejemplo). Entonces, centrar las dificultades en el diseño del curso puede implicar la identificación un perfil constructivo, que concibe que si el aprendizaje de la lectura académica falla, no solo se debe a la falta de conocimientos previos del aprendiz sobre el tema o el lenguaje disciplinar, sino también a la complejidad y la estructura de los textos académicos a los que se enfrenta. No obstante, para Frida, la solución para las dificultades vinculadas al diseño del curso

apunta a la formulación de condiciones favorables (cantidad de alumnos y tiempo) para que el estudiante desarrolle procesos y alcance los resultados esperados, no cuestiona la manera en la que están formuladas las secuencias didácticas o la metodología del curso, por ejemplo. Por esta razón, su concepción se identifica con la teoría implícita interpretativa.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En esta sección, se agruparán los resultados de la investigación por categoría y se discutirá la presencia de la teoría implícita directa, interpretativa o constructiva en cada una de ellas. De esta manera, se busca responder a las preguntas de investigación. A partir de este asedio, se describirán algunas limitaciones y proyecciones del estudio.

5.1. El concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas

El significado de la lectura académica se construye desde distintos aspectos: características, requisitos, y la finalidad que le atribuyen los docentes de Lenguaje. Los perfiles de cuatro profesores (Bianca, Clara, Emil y Frida) se identifican con la teoría implícita interpretativa, porque centran su atención en la actividad del estudiante lector y en los procesos que debe desarrollar para lograr la comprensión del texto. Según Vélez (2006), la teoría interpretativa del aprendizaje maneja supuestos similares con el *enfoque interactivo* de la lectura, por eso, se considera

que la importancia de la lectura académica radica en el procesamiento activo de la información.

De esta manera, cuando los docentes con este perfil dan significado a la lectura académica mencionan que, para comprender *correctamente* o comprender lo mejor posible *lo que el autor quiso decir*, los estudiantes deben cumplir con ciertos requisitos: conocimientos previos (Bianca), distintos procesos que el estudiante debe poner en marcha (Clara y Frida) y la madurez del alumno (Emil). Entonces, el aprendizaje de la lectura académica depende de los procesos motivacionales y cognitivos que corresponden al estudiante. Por ello, a pesar de que para estos docentes existe una comprensión *correcta*, sus perfiles no corresponden a la teoría directa, ya que estos cuatro profesores asumen que el lector desempeña un rol activo en el proceso de hallar el significado de la lectura, es decir, este no está dado y la única función del lector es la decodificación, sino que debe poner en marcha una serie de procesos para aproximarse al significado. En este proceso de comprensión se manifiesta la subjetividad del lector, lo que hace que la lectura se interprete y no se decodifique (teoría directa) o se construya (teoría constructiva).

En cambio, los perfiles de Abril y Diana se identifican con la teoría constructiva, porque ambas docentes señalan que la complejidad caracteriza la lectura académica. Es decir, los estudiantes leen en la universidad, no solo textos más extensos que en el colegio, sino que estos presentan una dificultad distinta, por ello, no basta con decodificar o procesar las palabras para hallar el significado, sino que la lectura académica se percibe como práctica situada en la que el lector debe

aprender cómo se lee o cómo se construye el significado dentro de una determinada comunidad académica. Para cumplir con este propósito, para las docentes, será necesario que el estudiante aprenda el léxico y la estructura que manejan los textos académicos para construir un significado. Una vez que el estudiante lector logre esto se inscribirá en una comunidad académica. Desde esta perspectiva, se asume que la lectura académica es una herramienta de aprendizaje (Carlino, 2003; 2013) y de comunicación entre los distintos sujetos de una comunidad académica (Hernández, 2008).

Se debe anotar que todos los docentes posicionan al estudiante como un agente activo, lo que supone la superación de la teoría implícita directa, que indica que este únicamente recupera o reproduce significados que ya vienen dados en el texto académico. Si bien los docentes con un perfil interpretativo mantienen el realismo como supuesto epistemológico, este no se trata de uno ingenuo (teoría directa), sino que se trata de un realismo interpretativo en el que se confía en las acciones que realizará el estudiante lector para aproximarse al significado. Asimismo, en la perspectiva constructivista, si bien se considera que el significado se construye, es el estudiante lector quien de acuerdo con sus metas u objetivos interpreta de una u otra forma el texto académico, es decir, la construcción del significado es el resultado de una lectura situada y del objetivo que se trace el estudiante.

En cuanto al significado que le atribuyen a la enseñanza de la lectura académica, es interesante observar que los seis docentes se identifican

predominante con la teoría implícita interpretativa, lo que implica consistencia en el discurso de Bianca, Clara, Emil y Frida, pues ellos también se identifican con ese perfil cuando conceptualizan la lectura académica. No obstante, se puede indicar que las concepciones de Abril y Diana también son congruentes con su perspectiva de la lectura académica, porque, como ya se señaló en el capítulo anterior, no se tratan de concepciones definidas, sino que, sobre todo en el caso de Abril, la concepción de la enseñanza de la lectura académica se identifica con la alfabetización académica. Esta es una propuesta para enseñar a leer y escribir en la universidad, fundamentado en las teorías interactivas y transaccionales de la lectura (Carlino, 2003; 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), que como ya explicamos se corresponden con la teoría interpretativa y constructiva, respectivamente. Por esta razón, si bien consideramos que hay una predominancia de la teoría interpretativa, también se puede establecer matices de la concepción constructivista, como la consideración de la enseñanza de la lectura académica como una actividad que debe tener en cuenta el contexto y los objetivos que el aprendiz se plantee con una determinada lectura.

Es importante señalar que para los docentes existen aspectos que definen la enseñanza de la lectura académica: la necesidad de enseñar, el trabajo docente y los antecedentes de la actividad lectora de los estudiantes. Los profesores consideran que se debe enseñar a leer los textos académicos, porque los alumnos no se han relacionado con este tipo de lecturas en la etapa escolar, y la lectura y comprensión de ciertos tipos de textos, como los literarios, no prepara necesariamente al estudiante para enfrentarse a la lectura académica. Por ello, la labor docente es

brindar las condiciones necesarias: estrategias y motivación para que el estudiante desarrolle procesos que ayudarán a que el estudiante interprete el texto, ya sea *correctamente*, como indican los que responden a un perfil interpretativo, o que realicen una *interpretación fundamentada* o aprendan a *construir un significado* de acuerdo con el contexto y las metas del estudiante lector, como consideran los docentes de un perfil constructivo (Vélez, 2006). De esta manera, los estudiantes aprenderán a leer textos académicos si se produce la secuencia lineal entre las condiciones, dadas por el docente y el contexto, y los procesos cognitivos y motivacionales que serán desarrollados por estudiante.

5.2. El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

El propósito o finalidad que le asignan los docentes de Lenguaje a la enseñanza de la lectura académica se identifican con la teoría constructiva (Abril, Clara, Diana y Emil), con la interpretativa (Bianca) y la directa (Frida). Como ya se mencionó en la discusión de la categoría anterior, los límites de las concepciones no se delimitan de manera precisa, pues los docentes con un perfil predominantemente constructivista, por ejemplo, presentan matices de la teoría interpretativa, sobre todo, cuando describen las evidencias del trabajo hacia el cumplimiento del propósito.

Quienes presentan un perfil constructivista mencionan que la enseñanza de la lectura académica tiene las siguientes finalidades: la alfabetización académica (Abril), la formación de una competencia para el desarrollo académico y

profesional (Clara) y la lectura estratégica (Emil y Diana). Cuando los docentes manifiestan estos propósitos tienen en cuenta los objetivos que el estudiante se plantea cuando debe o pretende aprender a leer textos académicos. Desde luego, el estudiante universitario de primer año puede no considerarlos de manera anticipada o autónoma, ya que no tiene la madurez suficiente (Emil) o está incorporándose a una comunidad nueva para él (Abril, Clara y Diana), por eso, para los profesores con este perfil, el trabajo docente debe explicitar estos propósitos para que el estudiante sea consciente de lo que conseguirá con el aprendizaje de la lectura académica. Asimismo, las propuestas de estas finalidades para la enseñanza implican un aprendizaje significativo para el estudiante, pues este sentirá que aprende a leer para comunicarse en un espacio en el que los participantes dialogan a través de la comprensión y la producción de textos (Abril), para desarrollar una competencia (comunicación escrita para Clara) que le servirá para su vida académica y profesional, y para maximizar su práctica lectora concentrándose en las secciones que responden a los propósitos que se ha planteado frente a una lectura (Diana y Emil).

Ahora bien, Bianca, quien presenta un perfil predominantemente interpretativo y considera que los propósitos de la enseñanza son la información y la creación, también presenta matices de la teoría constructiva cuando menciona que el aprendizaje de la lectura académica puede contribuir al desempeño del estudiante en otros cursos. No obstante, no configura su propuesta dentro de un espacio o contexto, aunque si tiene en cuenta que el estudiante debe aprender a leer para obtener un resultado: información, que luego debe emplear en otro propósito:

creación o producción de textos. Pozo et al. (2006) indica que, dentro de la teoría interpretativa, el resultado del aprendizaje puede funcionar como una condición para alcanzar uno nuevo. Es el estudiante quien debe poner en marcha procesos cognitivos y motivacionales para, a partir de las condiciones planteadas por el docente y el curso, alcanzar los objetivos preestablecidos.

Es interesante cómo se manifiesta la teoría implícita directa en el discurso de Frida sobre este tema. La docente indica que el propósito de la lectura académica es la alfabetización académica, pero esta es entendida como la comprensión de textos académicos, que a su vez consiste, según Frida, en *develar lo que el autor quiso decir*. Es importante señalar dos detalles sobre la propuesta de la docente. Por un lado, la docente maneja un discurso consistente desde las primeras respuestas y es posible observar la presencia de la teoría reproductiva de la lectura (Hernández, 2008), la teoría lineal de la comprensión lectora (Makuc y Larrañaga, 2015) y la teoría que concibe la lectura como un conjunto de habilidades (Vélez, 2006). Todas estas se relacionan con la teoría implícita directa. Aunque, en muchos segmentos de su discurso, privilegia la importancia de los procesos que debe desarrollar el estudiante, existe cierto convencimiento de que existen *significados verdaderos* que deben ser develados por este. Por otro lado, se puede señalar que la enunciación del concepto *alfabetización académica*, como propósito y con una definición limitada, puede deberse a que la docente considera que su interlocutor (investigadora) desea escuchar esa respuesta, se convierte así en término de manejo deseable en un determinado contexto (Pérez et al., 2006). Esta situación implica una primera limitación en el acceso de las teorías implícitas docentes mediante una entrevista.

Si bien se emplea esta técnica en diversas investigaciones (Gonzáles, 2012; Boullosa, 2014, por ejemplo), también puede servir para debatir sobre las restricciones metodológicas que supone su empleo. No obstante, es necesario indicar que las teorías implícitas son “representaciones complejas y muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice.” (Pérez et al., 2006, p. 79).

5.3. Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Las respuestas de todos los docentes se organizan en función de momentos o etapas de la lectura: antes, durante y después. Este ordenamiento de las estrategias responde al diseño de los cursos de Lenguaje para enseñar a leer textos académicos. Se basa en el modelo interactivo de la lectura, que maneja supuestos similares que la teoría interpretativa, y presenta dos tendencias con respecto a los contenidos de enseñanza: enseñar estrategias de comprensión y enseñar usos sociales de la lectura (Rincón, De la Rosa, Rodríguez, Choís y Niño, 2003; Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Ambas tendencias pretenden que el estudiante, cuyo ejercicio lector constituye el eje central, obtenga el andamiaje necesario para convertirse en un lector autónomo. Es preciso anotar que las respuestas de los docentes sobre este tema se organizan en torno a la primera directriz, que plantea que, mediante la enseñanza de estrategias (*antes, durante y después*), se fomenta la creación de situaciones significativas y una perspectiva global que permitirá la cesión de la

responsabilidad docente al estudiante en el trabajo de la interpretación (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Si consideramos que la organización de las estrategias responde al modelo interactivo de la lectura, no resulta casual que la teoría implícita interpretativa predomine en la concepción de tres docentes: Abril, Bianca y Diana. Los profesores con este perfil, cuando describen las estrategias de cada etapa de lectura, consideran que el docente es quien, desde una posición de experto o guía, interviene y regula los procesos cognitivos y metacognitivos, y la práctica lectora de los estudiantes. Si bien el estudiante interpreta de acuerdo con sus conocimientos previos y a su motivación, es el docente quien debe facilitar, organizar y regular las condiciones (material adecuado y planteamiento de actividades idóneas, por ejemplo) para que los procesos desarrollados por el estudiante se dirijan hacia un resultado: aprender a leer textos académicos para redactar sobre un determinado tema. De esta manera, se conforma la linealidad dentro de la teoría interpretativa: condiciones, procesos y resultados (Pozo et al., 2006).

Asimismo, los docentes que se inclinan más hacia un perfil constructivo en este tema (Clara y Emil) no descuidan al estudiante lector como elemento esencial, sino que consideran que las estrategias de enseñanza deben facilitar que los alumnos comenten, juzguen y reflexionen sobre las actividades que se les propone en cada etapa de la lectura (Clara). De esta manera, el docente que favorece una práctica reflexiva de la lectura académica permite un aprendizaje significativo, es decir, aprender a leer para el estudiante implica cumplir con ciertos objetivos insertados

dentro del contexto académico. De igual forma, cuando se proponen las estrategias de enseñanza en función de una lectura estratégica, el estudiante aprende a subrayar o realizar anotaciones de acuerdo con sus propósitos (Emil), lo que también supone un aprendizaje significativo.

Por su parte, la docente Frida, con una concepción predominantemente directa, propone estrategias que podrían dificultar una lectura crítica, pues indica que, para aprender a leer textos académicos, los estudiantes deben comprender párrafo por párrafo, lo que puede implicar una lectura reproductiva. Además, si bien propone estrategias de trabajo cooperativo, estas son descritas como la relación entre un estudiante que comprende o entiende y otros que no. Asimismo, la docente considera que si se dan ciertas condiciones externas e internas el aprendizaje ocurrirá sin lugar a duda. Por ello, si bien, en apariencia puede percibirse una concepción interpretativa (por la mención continua de la importancia de las actividades o procesos desarrollados por el estudiante), su creencia en el *significado verdadero* o el *aprendizaje correcto* es consistente y predomina en su discurso, por lo que se identificó su perfil con la teoría implícita directa en cuanto a este tema.

5.4. Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas

Las dificultades manifestadas por los docentes giran en torno a los procesos mentales desarrollados por el estudiante (Abril, Bianca, Clara y Emil), a la actitud negativa hacia el aprendizaje de la lectura académica (Abril, Bianca, Clara, Diana y Emil), al trabajo inadecuado de comprensión lectora desarrollado en el colegio

(Abril y Diana), a la labor docente (Bianca, Clara y Frida) y al diseño del curso (Clara, Diana y Frida). Como se observa, la mayoría de los docentes vincula los obstáculos a las acciones y procesos desarrollados por el estudiante. Esta es una explicación del porqué las concepciones de los docentes se identifican con la teoría interpretativa (Abril, Bianca, Clara, Diana y Frida) y que solo un docente (Emil) tenga mayor inclinación a la teoría constructiva.

Desde la teoría interpretativa, se asume que si un estudiante no aprende a leer textos académicos se debe a que no efectúa algún proceso mental necesario para este aprendizaje. A su vez, los docentes relacionan esta dificultad con el trabajo deficiente o insuficiente de comprensión lectora desarrollado en el colegio. Frente a esta situación, los profesores proponen soluciones relacionadas con la alfabetización académica (entendida como un proceso de incorporación progresiva del estudiante a la comunidad académica), lo que no debería impedir que el docente realice intervenciones compensatorias para enfrentar debilidades arrastradas desde el colegio. De esta manera, puede atenderse de manera integral a las diversas dificultades relacionadas con los procesos desarrollados por el estudiante (Gatti y Grinsztajn, 2014). Otro aspecto vinculado al estudiante es la actitud negativa hacia la lectura académica que los docentes relacionan con la falta de motivación. Para Pozo (2001), este problema es “una de las causas primeras del deterioro del aprendizaje, sobre todo en situaciones de aprendizaje formal, por lo que es importante conocer qué condiciones favorecen el proceso de motivación de aprendices” (p. 112).

Desde luego, el hecho de identificar una actitud negativa o falta de motivación en el estudiante no instala a una concepción en una teoría interpretativa, sino la creencia de que este problema está vinculado únicamente al estudiante y no a la estructura de los textos académicos o al contexto en el que se inscribe el aprendizaje de la lectura académica. Por ello, si bien Emil vincula las dificultades de la enseñanza al estudiante, no considera que se debe a un problema inherente a este, sino que también puede deberse a las deficiencias en el trabajo docente y al diseño del curso, pues cree que si el estudiante no desarrolla adecuadamente los procesos solicitados, no está motivado o presenta una actitud negativa se debe a que la enseñanza de la lectura académica no está planteada de tal manera que resulte interesante y significativa para el estudiante. Por esta razón, piensa que el cambio que los cursos de Lenguaje experimentan desde el 2018 permitirá trabajar la lectura académica a partir de los intereses del estudiante, es decir, como parte de una negociación y no de una decisión unilateral.

5.5. Comentario final: Hacia las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica

Como se indicó en el capítulo de metodología, esta investigación es un estudio de casos instrumental, porque nuestro principal propósito es asediar o iniciar la construcción teórica para el debate de las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura académica. En la investigación, la lectura académica ha sido entendida como un resultado u objeto de aprendizaje desde la propuesta de Pozo et al. (2006) y como la lectura de textos académicos o textos que se inscriben en un determinado contexto académico (Carlino, 2003, 2013; Carlino, Laxalt e

Iglesia, 2013). Como se advirtió en la sección de antecedentes, no se encontraron investigaciones que indaguen la vinculación de la lectura académica con las teorías implícitas. Por ello, construimos la definición de las categorías (ver anexo 5) a partir de propuestas sobre las teorías implícitas de la comprensión lectora o la lectura como concepto general (Makuc, 2008; Makuc y Larrañaga, 2015; Hernández, 2008; Gómez, 2008; Vélez, 2006, entre otros), lo que nos permitió analizar e identificar las teorías implícitas de los docentes en cada una de las categorías.

Tabla 12

Identificación de teorías implícitas señaladas según categorías de estudio

Teorías implícitas señaladas en	Docente Abril	Docente Bianca	Docente Clara	Docente Diana	Docente Emil	Docente Frida
Concepto de la lectura académica y su enseñanza	Teoría constructivista Teoría interpretativa	Teoría interpretativa Teoría interpretativa	Teoría interpretativa Teoría interpretativa	Teoría constructiva Teoría interpretativa	Teoría interpretativa Teoría interpretativa	Teoría interpretativa Teoría interpretativa
Propósitos de la enseñanza de la lectura académica	Teoría constructivista	Teoría interpretativa	Teoría constructivista	Teoría constructivista	Teoría constructivista	Teoría directa
Estrategias de enseñanza de la lectura académica	Teoría interpretativa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista	Teoría interpretativa	Teoría constructivista	Teoría directa
Dificultades de la enseñanza de la lectura académica	Teoría interpretativa	Teoría interpretativa	Teoría interpretativa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista	Teoría interpretativa

Nota. Elaboración propia (2019)

Esta investigación de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas es consciente de las posibles

limitaciones. Una de ellas se relaciona con las respuestas, pues los entrevistados pueden responder atendiendo a lo que consideran aceptable o lo que creen que el interlocutor desea escuchar; o pueden contestar de acuerdo con sus conocimientos y no con sus creencias; o en función de sus acciones en ciertas circunstancias, de sus reflexiones sobre esas ocasiones y su consideración de que siempre actúan o piensan así; o de acuerdo con todas estas posibilidades (Pérez et al., 2006). Por ello, en el análisis de las respuestas individuales y la discusión, hemos resaltado la consistencia de los discursos, también se han precisado las posibles contradicciones, lo que ha permitido ser conscientes durante toda la investigación de las posibilidades, pero también de las limitaciones. Justamente, de estas cavilaciones, surge la necesidad de cruzar la información con datos recogidos con técnicas adicionales, como la observación de sesiones de clase o el análisis documental de los materiales que emplean los docentes para enseñar a leer textos académicos.

Después de realizar esta investigación, consideramos que uno de los problemas de la lectura y comprensión de textos académicos en el entorno universitario se relaciona con la enseñanza, y con las acciones y decisiones que los docentes pueden adoptar a partir de sus concepciones. Por ello, el abordaje de la lectura y sus dificultades en el contexto académico no debe estar exenta del análisis de qué se enseña, cómo se enseña y, quizás lo más importante, por qué se enseña así. Explicitar lo que piensan los docentes es un primer paso para la reconstrucción de teorías implícitas que posibiliten el aprendizaje de la lectura académica y que

favorezcan la inserción progresiva y efectiva del estudiante al entorno académico universitario para evitar la deserción durante los primeros años de carrera.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Esta investigación asumió como principal objetivo develar las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica. Para cumplir con este propósito, se consideró los ejes temáticos propuestos por Gonzáles (2012) en la investigación de teorías implícitas sobre la enseñanza de la comprensión lectora: concepto, propósitos, estrategias y dificultades. A partir del análisis e interpretación de los resultados y la discusión se arriba a las siguientes conclusiones:

1. El concepto de la lectura académica, en la investigación, se construyó a partir de distintas teorías de la lectura, la comprensión lectora y las teorías implícitas de la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la lectura académica se concibe de una determinada forma según la teoría implícita directa, interpretativa y constructiva.
2. En cuanto a la enseñanza de la lectura académica, los docentes de Lenguaje se identifican con la teoría implícita interpretativa, lo que implica una visión

lineal de los componentes de la enseñanza y aprendizaje: condiciones, procesos y resultados. Desde esta perspectiva, los docentes y la institución son los encargados de crear condiciones favorables al aprendizaje, mientras que los estudiantes deben realizar los procesos cognitivos y motivacionales para lograr una interpretación fundamentada (inclinación interpretativa) o una construcción del significado (inclinación constructiva), que constituyen el resultado de la enseñanza.

3. Las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza de la lectura académica se ubican principalmente en la teoría constructiva. Esta situación indica que los docentes de Lenguaje conciben el aprendizaje de la lectura académica como un resultado que trasciende los cursos que dictan y que contribuye a la inserción progresiva del estudiante a la comunidad académica universitaria. Este proceso tiene en cuenta los objetivos que se plantea el estudiante, lo que implica un aprendizaje significativo.
4. Los docentes organizan las estrategias de enseñanza de la lectura académica a partir de tres momentos: antes, durante y después. Si bien esta forma de dividir las estrategias es propia de la teoría interactiva, que maneja los mismos supuestos que la teoría implícita interpretativa, solo tres docentes se identifican en esta concepción, mientras que dos se ubican en la teoría constructivista y una, en la teoría directa.
5. De acuerdo con las dificultades de la enseñanza de la lectura académica que manifiestan, las concepciones se identifican con la teoría interpretativa en

cinco de los seis casos, ya que los problemas descritos giran en torno a las acciones y procesos llevados a cabo por el estudiante. Los docentes consideran que esta situación se debe al trabajo deficiente o insuficiente de la lectura en la etapa escolar.

6. Las concepciones de los docentes no se identifican de manera uniforme con una determinada teoría implícita, lo que no implica una contradicción o pérdida de consistencia, pues los docentes varían su concepción de acuerdo con un determinado eje temático. Esta alteración no es abrupta, es decir, las concepciones de los docentes varían entre teorías próximas, entre la teoría interpretativa y constructiva o entre la teoría directa e interpretativa. No se ha observado la variación, de un tema a otro en un mismo docente, entre la teoría directa y constructiva.
7. Es necesario el estudio de las teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura académica antes de realizar una intervención, pues, para que ocurra un cambio representacional en la concepción docente, es necesario conocer las representaciones implícitas que están presentes en sus discursos y acciones.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1. El empleo de otras técnicas de recojo de información sería útil para quienes deseen investigar las concepciones de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas. Se puede utilizar, además de la entrevista semiestructurada, el grupo focal o la entrevista en profundidad; lo que permitiría una mayor reconstrucción de las representaciones implícitas. De esta manera, se mejoraría el trabajo de contrastación para obtener una mayor coherencia y consistencia en los resultados. También, se puede desarrollar una investigación mixta que, en la primera etapa, considere técnicas propias del estudio cuantitativo, como cuestionarios de tipo *likert*, de elección de alternativas y tareas de solución probable. En empleo de estas técnicas en esta fase permitiría la participación total de los docentes del curso de Lenguaje de una universidad. A partir de estos primeros resultados, se puede seleccionar a un grupo de docentes para una segunda etapa que considere técnicas que indaguen con mayor profundidad en las concepciones docentes sobre el tema.

2. La investigación sobre las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica no debe limitarse a la participación de los docentes de Lenguaje de una universidad, sino que se puede estudiar en los distintos cursos de las carreras. Si bien parece una investigación ambiciosa, ya se han desarrollado proyectos similares en países vecinos, como Chile, Argentina y Colombia. Desde luego, se puede indagar no solo sobre la lectura académica, sino también sobre la escritura académica, lo que puede constituir una primera etapa en un proyecto que busque mejorar la producción científica de una universidad.
3. Leer textos académicos constituye un proceso y requiere enseñanza en el ámbito universitario, por ello, la primera representación que se debe reconstruir en la concepción docente es que la lectura académica es una condición innata o una habilidad que se aprende una vez y para siempre. Las intervenciones, como capacitaciones, deben iniciar la reflexión docente con este aspecto para cambiar las representaciones sobre otros tópicos pedagógicos en torno a la lectura académica.
4. Si bien este estudio indaga sobre las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura académica, también es necesaria una investigación que considere la concepción de los estudiantes universitarios peruanos sobre este tema. Ello permitiría comprender y reconstruir lo que piensan de la lectura académica todos los actores involucrados en el problema. A partir de estos resultados, no solo se puede proponer

capacitaciones docentes, sino también la reestructuración de los cursos de Lenguaje desde la coordinación general del área en una universidad.

5. La consideración de edad, sexo, formación profesional y el grado académico en el análisis de los resultados resultaría enriquecedor en futuras investigaciones sobre el problema para entender cómo operan las teorías implícitas a partir de una condición o situación, es decir, permitiría conocer cómo influyen determinadas características en la formación de las teorías implícitas que subyacen y estructuran la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Antón, M. (2012). *Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. Burgos, España.
- Arévalo, R. (2010). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: Un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. *Educación*, 19 (36), 23-42.
- Arroyo, F. y Silva, F. (2015). *Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución pública de Ate – Vitarte* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima- Perú.
- Baín, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Boullosa, G. (2014). *Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de arquitectura de una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical guide through qualitative analysis*, Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Clark, C. y Peterson P. (1990) Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, España: Paidós MEC.

- Conti, G. (2013). *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en profesores de matemática y ciencias sociales del nivel secundario* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú
- Cossío E. y Hernández G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71), 1135-1164.
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Del Puy M., Mateos M. y Pozo, J. (1998). Teorías e ideas previas sobre la cognición. En *I Jornadas de Psicología del Pensamiento* (pp.339-350). La Coruña, España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520910>
- Echevarría M. y Gastón I. (2013). La lectura y escritura académicas: una aproximación a lo que piensan y hacen los profesores y estudiantes de reciente acceso a la universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 237-247.
- Escoriza, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú
- García, A. y López, L. (Sin fecha). Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Superior. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/andrea-garcia-melopdf-ecsUz-articulo.pdf>
- Gatti, A y Grinsztajn, F. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad. *La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de universidades*. Conferencia llevada a cabo en el XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, Florianópolis, Brasil.

- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y creencias docentes sobre el Colegio Democrático* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Guerra, F. (2014). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Gómez, L. (2008) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-14.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 25-43.
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid, España: Alianza.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 737-771.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*, México DF, México: Editorial Fontamara.
- Ley N° 30220. Diario oficial El Peruano, Lima, Perú, 9 de julio de 2014.
- Loo, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- López-Vargas, B. y Basto Torrado, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.
Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2197>
- Loza de los Santos, M. (2011). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa inicial* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*, Madrid España: Pearson Educación, S.A.

- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de texto. *Revista Signos*, 41 (68), 403-422.
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. doi: 10.4067/S0718-09342015000100002
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Mirás M., Solé I. y Castells N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- Murillo, J. (2006). *Estudio de casos*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presen-tacion-es/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf
- Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29 (3), 492-499.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3), 263-274. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>
- Navarro F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla P. y Valle, A. (editores). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*, Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- OCDE (2016). Avanzando hacia una mejor educación para Perú. Centro de Desarrollo de la OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- Penta Analytics. (2017). En Perú, el 27% de los ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en el primer año de estudios. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.analytics.cl/educacion/peru-27-los-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios/>

- Peña, L. (2007). El Proyecto Leer y Escribir en la Universidad. Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior. Bogotá. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena_L.B._El_proyecto_Leer_y_escribir_en_la_universidad.pdf
- Pérez, M., Mateos, M., Pozo, J. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021093901609479>
- Pérez, M., Mateos M., Scheuer, N. y Martín E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona, España: Graó.
- Piñeros, M. (2013). *Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de educación básica secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia.
- Pozo, J. (2001). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Quispe, C. (2015). *Teorías implícitas de docentes sobre el diseño de módulos formativos en la Educación Técnico-Productiva* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Choís, P., y Niño, R. (2003). Entre-textos: enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Lenguaje*, 31, 142-160.

- Rodrigo M., Rodríguez A. y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 6, 27-38. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 95-120.
- Sarmiento J., Acevedo A. y Torres J. (2012). *Concepciones de comprensión lectora en un grupo de docentes universitarios: una exploración a partir de un estudio de caso típico* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá- Colombia.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. doi: 10.1598 / RRQ.31.3.4
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Suárez, N., Jiménez J., Rodríguez, C., O'Shanahan I. y Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva sociohistórica. *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), 171-186.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, España: Ediciones La Muralla.
- Unesco (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado. París, Francia.
- Unesco (2013). La cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura.

- Vela (2017). *Teorías implícitas de los directores para el liderazgo pedagógico en los CEBA de Arequipa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa -Perú.
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografía de aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 307-319). Barcelona: Grao.
- Vidal-Moscoso D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 14 (177), 95-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>
- Vilanova S., García, M. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/169/910>
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M. y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a3.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de opinión de instrumento

Estimado(a) revisor(a):

Por la presente le saludo cordialmente, y conocedor de su experiencia, le solicito se sirva opinar sobre la formulación de las preguntas de una guía de entrevista que ha elaborado la estudiante tesista Andrea Sandra Chinchay Pajuelo. El proyecto al que corresponde este instrumento es titulado:

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES DE LENGUAJE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Las **teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura académica** son representaciones que se forman a partir de experiencias personales de los profesores y en su interacción con un determinado contexto que pueden evidenciarse en la práctica o pueden explicitarse mediante una técnica. Esta construcción no consciente puede tener un rol de mediación en la enseñanza de la lectura académica.

La **lectura académica** implica leer textos que permitan al estudiante interactuar y dominar el conocimiento de un determinado curso, Lenguaje en este caso.

Este estudio es de corte cualitativo y, para ello, se ha elaborado una guía de preguntas a fin de responder a sus objetivos específicos, indicados a continuación:

- Entender las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica a partir del concepto que le atribuyen a la lectura y su enseñanza
- Analizar las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica desde los propósitos que le atribuyen a la lectura académica
- Comprender las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica a partir de las estrategias que afirman emplear para la enseñanza de la lectura académica
- Develar las teorías implícitas de los docentes de Lenguaje sobre la enseñanza de la lectura académica expresadas en las dificultades que manifiestan sobre la enseñanza de la lectura académica

Los informantes a quienes está dirigida la guía serán docentes de los cursos de Lenguaje 1 y Lenguaje 2 de una universidad privada de Lima.

Por ello, solicitó a usted la revisión las preguntas de la guía, en base a los criterios que se detallan en el cuadro debajo y sírvase realizar las recomendaciones pertinentes.

Guía de Preguntas

Nombre del revisor:

PREGUNTA	PERTINENCIA		COHERENTE CON LOS OBJETIVOS		COMPRESIBLE		RECOMIENDE MEJORA DE REDACCIÓN
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Teorías implícitas expresadas en el concepto de la lectura académica y su enseñanza							
1. Para usted, ¿qué significa leer en la universidad?							
2. ¿Considera que un estudiante que ha sido buen lector en los niveles previos al universitario será un buen lector de los textos que se le presente en la universidad? ¿Por qué?							
3. ¿La lectura de textos académicos se puede enseñar o la lectura es una habilidad con la que ya cuenta o debe contar el estudiante que ingresar a la universidad? ¿Puede detallar su afirmación?							
Teorías implícitas expresadas en los propósitos de la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
4. ¿Cuál es la finalidad de enseñar a leer textos académicos a los estudiantes que ingresan a la universidad?							
5. ¿Cómo se da cuenta que ha logrado enseñar a leer textos académicos a los estudiantes?							
Teorías implícitas expresadas en las estrategias de enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6. ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Usted, emplea alguna estrategia para que sus alumnos comprendan lo que leen?							

7. ¿Está de acuerdo con la expresión: a leer textos académicos se aprende leyendo? ¿Por qué?							
8. ¿Cree usted que los estudiantes comprenderán textos académicos como resultado de una práctica habitual? Si sí: Sin embargo, ¿existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen? ¿Cómo explicamos este hecho? Si no: Sin embargo, ¿existen alumnos que gracias al hábito de la lectura comprenden lo que leen? ¿Cómo explicar este hecho?							
9. ¿Qué recomendaría a sus colegas para enseñar a leer textos académicos a estudiantes que recién ingresan a la universidad?							
Teorías implícitas expresadas en las dificultades en la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
10. En su opinión, ¿cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar a leer textos académicos?							
11. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha experimentado al enseñar a leer textos académicos? ¿Recuerda algún caso?							

Anexo 2: Detalle de la valoración y comentarios a la matriz de opinión del instrumento

Guía de Preguntas

Revisor 1: Magíster Vladimir Terbullino Tamashiro

PREGUNTA	PERTINENCIA		COHERENTE CON LOS OBJETIVOS		COMPENSIBLE		RECOMIENDE MEJORA DE REDACCIÓN
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Teorías implícitas expresadas en el concepto de lectura académica y su enseñanza							
1. Para usted, ¿qué significa leer en la universidad?	X		X		X		

2. ¿Considera que un estudiante que ha sido buen lector en los niveles previos al universitario será un buen lector de los textos que se le presente en la universidad? ¿Por qué?	X		X		X		Se podría definir qué significa ser “buen lector” (en términos de tiempo, tipo de lecturas, grado o nivel de comprensión, etc.)
3. ¿La lectura de textos académicos se puede enseñar o la lectura es una habilidad con la que ya cuenta o debe contar el estudiante que ingresar a la universidad? ¿Puede detallar su afirmación?	X		X			X	Creo que hay dos preguntas: (1) ¿La lectura se puede enseñar o es una habilidad que debe desarrollar autónomamente el estudiante? (2) ¿Debería enseñarse en la universidad a leer?
Teorías implícitas expresadas en los propósitos de la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
4. ¿Cuál es la finalidad de enseñar a leer textos académicos a los estudiantes que ingresan a la universidad?	X		X		X		
5. ¿Cómo se da cuenta que ha logrado enseñar a leer textos académicos a los estudiantes?	X		X		X		Tal vez, puede ser algo más concreto, como, por ejemplo, ¿cómo mide usted el logro de la lectura que usted ha enseñado?, ¿qué instrumentos/productos evidencian para usted el logro de los estudiantes en lectura?
Teorías implícitas expresadas en las estrategias de enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

6. ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Usted, emplea alguna estrategia para que sus alumnos comprendan lo que leen?	X		X		X		
7. ¿Está de acuerdo con la expresión: a leer textos académicos se aprende leyendo? ¿Por qué?	X		X		X		¿Debería estar entre comillas la expresión citada?
8. ¿Cree usted que los estudiantes comprenderán textos académicos como resultado de una práctica habitual? Si sí: Sin embargo, ¿existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen? ¿Cómo explicamos este hecho? Si no: Sin embargo, ¿existen alumnos que gracias al hábito de la lectura comprenden lo que leen? ¿Cómo explicar este hecho?	X		X			X	Mejor abre un espacio para responder esas preguntas: “Responda solo si su respuesta anterior es afirmativa.” Otro espacio para: “Responda solo si su respuesta es negativa.” Adicionalment e, creo que la forma de la pregunta debe ser la siguiente: “Sin embargo, existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen, ¿cómo explicar este hecho?” “existen alumnos” me parece que no es pregunta para el lector, sino una afirmación para abrir el cuestionamient o final.
9. ¿Qué recomendaría a sus colegas para enseñar a leer textos académicos a estudiantes que recién ingresan a la universidad?	X		X		X		
Teorías implícitas expresadas en las dificultades en la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

10. En su opinión, ¿cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar a leer textos académicos?	X		X		X		
11. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha experimentado al enseñar a leer textos académicos? ¿Recuerda algún caso?	X		X		X		

Revisor 2: Doctora Mahia Maurial MacKee

PREGUNTA	PERTINENCIA		COHERENTE CON LOS OBJETIVOS		COMPRESIBLE		RECOMIENDE MEJORA DE REDACCIÓN
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Teorías implícitas expresadas en el concepto de lectura académica y su enseñanza							
1. Para usted, ¿qué significa leer en la universidad?	X		X		X		
2. ¿Considera que un estudiante que ha sido buen lector en los niveles previos al universitario será un buen lector de los textos que se le presente en la universidad? ¿Sí o no? ¿Por qué?	X		X			X	Ver letras en rojo
3. ¿La lectura de textos académicos se puede enseñar en la universidad o la lectura es una habilidad con la que ya cuenta o debe contar el estudiante que ingresa a la universidad? ¿Puede detallar su afirmación?	X		X			X	Ver letras en rojo
Teorías implícitas expresadas en los propósitos de la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
4. ¿Cuál es la finalidad de enseñar a leer textos académicos a los estudiantes que ingresan a la universidad?	X		X		X		
5. ¿Cómo se da cuenta que usted ha enseñado a leer textos académicos?	X		X		X		
Teorías implícitas expresadas en las estrategias de enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
6. ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan lo que leen?	X		X			X	Ver letras en rojo

7. ¿Está de acuerdo con la expresión: a leer textos académicos se aprende leyendo? ¿Sí o no? ¿Por qué?	X		X			X	Ver letras en rojo
8. ¿Cree usted que los estudiantes comprenderán textos académicos como resultado de una práctica habitual? Si sí: Sin embargo, ¿existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen? ¿Cómo explicamos este hecho? Si no: Sin embargo, ¿existen alumnos que gracias al hábito de la lectura comprenden lo que leen? ¿Cómo explicar este hecho?	X		X		X		
9. ¿Qué recomendaría a sus colegas para enseñar a leer textos académicos a estudiantes que recién ingresan a la universidad?	X		X		X		
Teorías implícitas expresadas en las dificultades en la enseñanza de la lectura académica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
10. En su opinión, ¿cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar a leer textos académicos?	X		X		X		
11. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha experimentado al enseñar a leer textos académicos? ¿Recuerda algún caso?	X		X		X		

Anexo 3: Guía de entrevista final

Fecha de entrevista:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

A) Preámbulo

- Comentar tres aspectos importantes presentes en el consentimiento informado que los docentes firman antes de la entrevista: tema del diálogo, solicitud de permiso para grabar en audio y garantizar que la información emitida es confidencial.
- Completa el siguiente recuadro con información brindada por el docente.

Seudónimo del docente	
Rango de edad	30-39 () 40-49 () 50-59 ()
Carrera profesional	
Grado académico	
Tipo de dedicación docente	Profesor a tiempo completo () Profesor a tiempo parcial ()
Años de experiencia docente	
Curso que dicta en la universidad	Lenguaje 1 () Lenguaje 2 () (Marcar las dos opciones si dicta ambos cursos)

B) Preguntas

1. Para usted, ¿qué significa leer en la universidad?
2. ¿Cómo describiría a un buen lector?
3. ¿Considera que un estudiante que ha sido buen lector en los niveles previos al universitario será un buen lector de los textos que se le presente en la universidad? ¿Por qué?
4. ¿La lectura de textos académicos se puede enseñar o la lectura es una habilidad con la que ya cuenta o debe contar el estudiante que ingresa a la universidad? ¿Puede detallar su afirmación?
5. ¿Cuál es la finalidad de enseñar a leer textos académicos a los estudiantes que ingresan a la universidad?
6. ¿Cómo se da cuenta que ha logrado enseñar a leer textos académicos a los estudiantes?
7. ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Usted, emplea alguna estrategia para que sus alumnos comprendan lo que leen?
8. ¿Está de acuerdo con la expresión: a leer textos académicos se aprende leyendo? ¿Por qué?
9. ¿Cree usted que los estudiantes comprenderán textos académicos como resultado de una práctica habitual?
Si sí: Sin embargo, ¿existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen? ¿Cómo explicamos este hecho?
Si no: Sin embargo, ¿existen alumnos que gracias al hábito de la lectura comprenden lo que leen? ¿Cómo explicar este hecho?
10. ¿Qué recomendaría a sus colegas para enseñar a leer textos académicos a estudiantes que recién ingresan a la universidad?
11. En su opinión, ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar a leer textos académicos?
12. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha experimentado al enseñar a leer textos académicos? ¿Recuerda algún caso?

Anexo 4: Correspondencia entre las categorías provisionales y los ítems del guion de entrevista

Categorías provisionales	Identificación	Descriptores (temas)	Ítems
Teorías implícitas expresadas en el concepto de lectura académica y su enseñanza	Teoría directa	Concepto/ función de la lectura académica y su enseñanza	1. Para usted, ¿qué significa leer en la universidad? 2. ¿Cómo describiría a un buen lector? 3. ¿Considera que un estudiante que ha sido buen lector en los niveles previos al universitario será un buen lector de los textos que se le presente en la universidad? ¿Por qué? 4. ¿La lectura de textos académicos se puede enseñar o la lectura es una habilidad con la que ya cuenta o debe contar el estudiante que

	Teoría interpretativa Teoría constructiva		ingresar a la universidad? ¿Puede detallar su afirmación?
Teorías implícitas expresadas en los propósitos de la enseñanza de la lectura académica		Propósitos de la enseñanza de la lectura académica	5. ¿Cuál es la finalidad de enseñar a leer textos académicos a los estudiantes que ingresan a la universidad? 6. ¿Cómo se da cuenta que ha logrado enseñar a leer textos académicos a los estudiantes?
Teorías implícitas expresadas en las estrategias de enseñanza de la lectura académica		Estrategias de enseñanza de la lectura académica	7. ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Usted, emplea alguna estrategia para que sus alumnos comprendan lo que leen? 8. ¿Está de acuerdo con la expresión: a leer textos académicos se aprende leyendo? ¿Por qué? 9. ¿Cree usted que los estudiantes comprenderán textos académicos como resultado de una práctica habitual? Si sí: Sin embargo, ¿existen alumnos que no tienen el hábito de la lectura y comprenden lo que leen? ¿Cómo explicamos este hecho? Si no: Sin embargo, ¿existen alumnos que gracias al hábito de la lectura comprenden lo que leen? ¿Cómo explicar este hecho? 10. ¿Qué recomendaría a sus colegas para enseñar a leer textos académicos a estudiantes que recién ingresan a la universidad?
Teorías implícitas expresadas en las dificultades en la enseñanza de la lectura académica		Dificultades en la enseñanza de la lectura académica	11. En su opinión, ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para enseñar a leer textos académicos? 12. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha experimentado al enseñar a leer textos académicos? ¿Recuerda algún caso?

Anexo 5: Definición de la investigadora de las categorías de estudio según los tipos de teorías implícitas

Categoría	Teoría implícita directa	Teoría implícita interpretativa	Teoría implícita constructiva
Concepto de la lectura académica y la enseñanza	Prevalece una concepción dualista de la lectura académica. Es decir, el texto tiene una existencia independiente del lector y se considera que son entidades separadas. En esta perspectiva, el significado existe y aparece como un suceso aislado. El significado del texto se impone a los lectores y estos deben decodificar ese único sentido posible. De esta manera, la lectura consistiría en asistir al texto para instruirse de este y reproducir fielmente los contenidos que el autor expone. Esta construcción a partir de Pozo et al. (2006) se vincula con el “modelo de transmisión” de la lectura de Schraw y Bruning (1996), fundamentado en el supuesto de que el significado se transmite directamente del autor al lector. Este es un receptor que extrae el significado intencionado por el autor, mas no lo construye activamente. Este lector se concentra en el significado literal. Por esta razón, para Hernández (2008), la principal función que se le asigna a la comprensión lectora es ‘transmitir saberes’. En esta misma línea, Makuc y Larrañaga (2015) proponen la “teoría lineal”, que indica que la lectura es un proceso de transformación de signos gráficos en significados. A su vez,	Se mantiene la concepción dualista de la lectura académica, pero a diferencia de la teoría anterior, en esta, la atención se concentra en la actividad del lector. Debido a múltiples limitaciones, de orden cognitivo o motivacional, este no puede hallar “el significado” del texto y, por eso, lo interpreta. Es decir, esta teoría indica que la comprensión es una actividad interpretativa que depende en gran medida del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos. El lector puede matizar de manera subjetiva lo que comprende, pero al final debe intentar reproducir lo que el texto dice. (Hernández, 2008). Por ello, la función principal de la comprensión es aprender, su logro dependería de la dimensión motivacional y cognitiva. Vélez (2006) vincula la teoría interpretativa del aprendizaje con el enfoque interactivo de la lectura.	La lectura académica puede tener múltiples significados de acuerdo con el lector. Es decir, esta teoría plantea que la lectura constituye una actividad en la que los significados son construidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto (Hernández, 2008). Sin embargo, está exento de las intenciones del autor e, incluso, del contenido textual. Esta idea se corresponde con el “modelo transaccional” de la lectura (Schraw y Bruning, 1996). En este modelo, el significado es construido por el lector desde sus propios objetivos dentro de un contexto particular. Asimismo, el lector puede asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen los autores y cómo lo dicen. La función principal de la comprensión es la comunicación. Por esta razón, para Hernández (2008), leer es una herramienta de aprendizaje, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante. Vélez (2006) relaciona la teoría transaccional con la teoría constructiva, pues, así como esta concibe la pluralidad del conocimiento, la lectura desde la teoría transaccional admite la construcción del significado, pues el contexto y la postura del lector tienen vital importancia en los procesos y en los resultados de la lectura.

	Vélez (2006) indica que los supuestos que maneja la teoría directa del aprendizaje coinciden con la teoría que explica la lectura como un conjunto de habilidades.		
	Enseñar la lectura académica es exponer estudiante al contenido u objeto de aprendizaje.	Enseñar la lectura académica es establecer el resultado del aprendizaje al que se llegará a partir de ciertas condiciones y procesos llevados a cabo por el estudiante.	Enseñar lectura académica implica concebir el aprendizaje como un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.
Propósitos de la enseñanza de la lectura académica	El propósito se limita a la reproducción fiel por el estudiante de la información o modelo presentado. Los resultados se identifican de manera precisa y se acumulan de modo sumario. De este modo, si el docente enseña una estrategia, el estudiante debe reproducirla de manera fidedigna para cumplir con el propósito de la enseñanza. La apropiación o personalización del saber enseñado no cabe en esta teoría.	Los propósitos de la enseñanza se relacionan con la apropiación de la manera más fidedigna posible de la lectura académica. No obstante, esta teoría se diferencia de la anterior en la medida que considera que esta finalidad es difícil o imposible de alcanzar, pues requiere de complejos procesos mediadores. Una forma de comprobar el cumplimiento de esta finalidad puede ser un examen de contenido de la lectura académica. Sin embargo, no solo se diferencia de la anterior teoría en la incorporación de los procesos, sino también en que no considera el resultado como un logro aislado, sino que puede funcionar como condiciones para lograr un nuevo resultado. De esta forma, los componentes (condiciones, procesos y resultados) del aprendizaje pueden funcionar de manera cíclica sin perder la linealidad.	Los propósitos de la enseñanza de la lectura académica están vinculados al cambio de los esquemas conceptuales del estudiante, que ocurre cuando se interrelaciona con los textos académicos, y con la transformación del significado de los textos académicos. Esta teoría afirma que cada aprendiz puede construir un significado diferente de una misma lectura académica. La enseñanza no se concentra en la intención del autor, sino en los propósitos que el estudiante se plantee al abordar una lectura. El aprendizaje de la lectura académica se presenta como una actividad significativa que trasciende la clase del curso de Lenguaje y que el estudiante puede emplear para participar de una comunidad académica o disciplinar. Es decir, aprender a leer textos académicos es aprender a leer a través del currículo.
Estrategias de enseñanza de la lectura académica	Las estrategias de enseñanza privilegian el conocimiento acumulativo. En otras palabras, se dirigen a ampliar la suma de conocimientos, principalmente procedimental o declarativos (Pozo et al., 2006). Para lograr la acumulación de conocimientos sobre la lectura académica,	En la forma más primigenia de esta teoría, las estrategias de enseñanza se reducen a indicar la práctica reiterada de la lectura académica. Es decir, solo se aprenderá a leer textos académicos, leyendo estos tipos textuales. Esta idea coincide con la concepción del aprendizaje como hacer (Pramling, 1993;	Las estrategias de enseñanza se dirigen a que el alumno comente, proponga, juzgue y reflexione más allá de la simple identificación de los hechos que se presentan en la lectura académica. Es decir, se enseña a asumir actitudes valorativas o críticas sobre la información que se recoge de la lectura académica y sobre la manera en la

	es necesaria la incorporación de información a través de medios externos. Una clase magistral o expositiva sobre la lectura académica sería una opción. Además, se considera que la práctica reiterada de la lectura académica será una forma efectiva de aprendizaje. También, se pueden formular estrategias para ampliar el vocabulario del estudiante sobre un tema para que comprenda una lectura académica.	citado por Pozo et al., 2006). En este punto liminar, coincide con la teoría directa. En la forma más auténtica de esta teoría, las estrategias de enseñanza deben incorporar o tener en cuenta los procesos mentales del estudiante. Las estrategias deben intervenir en cómo se generan, conectan, amplían o corrigen las representaciones internas de la lectura académica durante un proceso mental (representadas en actividades cognitivas), o en la regulación de las prácticas del estudiante (intervenir en sus actividades metacognitivas).	que está escrita (estructura, organización, uso del lenguaje, etc.). El docente es principalmente mediador, pues favorece la planificación y ejecución de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se considera que estrategias, como el diálogo, el debate e inserción de conflictos y contradicciones, pueden potenciar el aprendizaje y la reflexión de lo que se está aprendiendo a través de la lectura.
Dificultades de la enseñanza de la lectura académica	Las dificultades de la enseñanza de la lectura académica se relacionan con las condiciones internas del aprendiz. Si un estudiante no aprende a leer textos académicos es porque no tiene suficientes conocimientos previos, no está motivado, no fue correctamente instruido en los niveles previos a la universidad o no proviene de un hogar con tradición lectora. Esto ocurre porque el docente considera que si las condiciones externas (la cantidad y organización del material), las que él maneja, están dadas, el aprendizaje debe ocurrir de forma inminente.	Las dificultades de la enseñanza se vinculan con las acciones y los procesos del estudiante. De esta manera, si un estudiante no aprende a leer textos académicos es porque no presta atención o no realiza de manera efectiva algún proceso mental. Esta idea surge de la concepción del aprendizaje como una articulación lineal y unidireccional de las condiciones, procesos y resultados.	A diferencia de las anteriores teorías, las dificultades para enseñar ya no se concentran únicamente en el estudiante lector, sino que también se dirige a lo que el autor del texto académico hace o deja de hacer. Es decir, el autor no siempre redacta el texto con la finalidad de que sea leído por un estudiante de primer ciclo, sino los textos suelen ser productos de investigación que van dirigidos a otros investigadores, que cuentan, por ejemplo, con los conocimientos previos necesarios para la comprensión. Entonces, la dificultad puede concentrarse en la interrogante: ¿Cómo se facilita la actividad lectora del alumno?

Nota. Elaboración propia (2019) sobre la base de Pozo et al. (2006); Schraw y Bruning (1996); Vélez (2006) Makuc y Larrañaga (2015); Hernández (2008); Cossío y Hernández (2016); y Vilanova, García y Señorino (2007)

Anexo 6: Ejemplo del primer y segundo procedimiento de análisis

Teorías implícitas expresadas estrategias de enseñanza de la lectura académica

TEXTO DE ENTREVISTA	CODIFICACIÓN INICIAL	CODIFICACIÓN FOCALIZADA
Pregunta 7: ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan los textos académicos? Abril Las estrategias que uso son las que acabo de mencionar y están relacionadas con la práctica del docente. El docente debe iniciar leyendo él el texto y analizando un texto con los estudiantes, subrayando con los estudiantes. Siento que esto me ha dado mejores resultados que cuando simplemente se les propone a los estudiantes que ellos organicen su lectura o les enseñen cuestiones muy sencillas y les dices: ahora háganlo ustedes. No. Nosotros tenemos que utilizar textos tan complejos como los que ellos van a leer. En un inicio, incluso proyectando el índice del texto y les digo: si la consigna es esta, cuál es el capítulo que voy a leer. Ellos me contestan: ese, este capítulo... profesora, siempre se lee también la introducción y ahí puede haber información importante y las conclusiones, pero el capítulo 3 y 4 abordan las causas de la problemática. Entonces, vamos con esos capítulos y comenzamos inmediatamente la lectura y comienzo a subrayar con ellos. Una vez que hemos terminado el subrayado o encontrado los conceptos que necesitamos según la consigna, comienzo con el cuadro de doble entrada que mencioné, que ahora se usa también en la universidad, que consiste en parafrasear la información encontrada respondiendo a una serie de preguntas que organizan la información. A partir de esta práctica, les enseño a los estudiantes a diferenciar los elementos que han descubierto a través del subrayado y cuáles son los que deberían ir o no de acuerdo con la pregunta.	Lectura acompañada o guiada Aplicación de estrategias del docente con la clase Lectura acompañada de textos complejos o del mismo nivel que estudiantes deberán leer Evidenciar el propósito de lectura Aplicación de estrategias de prelectura: revisión de índice Aplicación de estrategias de lectura: Subrayado Aplicación de estrategias de poslectura: Cuadro de doble entrada:	3.1. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura académica 3.1.1 Estrategias de prelectura 3.1.1.1. Actividades cognitivas - Seleccionar lecturas académicas - Formular objetivos de lectura () - Explorar (revisión del índice) 3.1.1.2. Actividades metacognitivas - Analizar la tarea - Comprender el problema para seleccionar lecturas académicas - Establecer la pertinencia de una lectura académica para el problema a partir de la revisión del índice, introducción y conclusiones 3.1.1.3. Metodología - Presentación de objetivos - Presentación de actividades 3.1.2. Estrategias durante la lectura 3.1.2.1. Actividades cognitivas - Identificar ideas importantes 3.1.2.2. Actividades metacognitivas - Diferenciar ideas importantes de las que no lo son para el objetivo de lectura

Finalmente, seleccionamos y parafraseamos. Yo les enseño a parafrasear. Parafraseó cada una de las partes que hemos seleccionado. Ellos se dan cuenta que para parafrasear tienen que haber comprendido el texto, porque si ellos no pueden comprender, tampoco van a asumir o hacer suyo el texto con sus palabras. Te comento que antes de iniciar la búsqueda de textos es explicarles por qué es importante definir una problemática antes de establecer soluciones. Les hablo con un tema mío, que siempre he trabajado: la desnutrición crónica infantil. Les digo: muy bien, vamos a buscar textos. Los chicos comienzan a buscar. Les digo: ¡alto! Dime, ¿qué es la desnutrición crónica infantil?, ¿es una enfermedad, es una patología, es una serpiente, ¿qué es? No sé, profesora. Ah, ¿qué es lo que tenemos que hacer primero? Definir. Todos buscan en su celular una definición. A partir de ahí, se dan cuenta que la desnutrición crónica infantil no aborda a chicos de 15 o 16 años como ya muchos estaban buscando... desnutrición en los adolescentes...habían buscado textos que no tenían nada que ver con el tema. Luego, les digo: ¿y las causas? Causas pueden ser esto, esto...y las consecuencias también. Entonces: ¿ustedes saben que es una causa? Ah ya, lo que da origen a una problemática, ¿no? Pueden ser causas familiares, causas sociales, causas individuales, incluso si un sujeto tiene dificultad para procesar los alimentos también puede ser una causa de la desnutrición crónica infantil. ¿Cuáles son las consecuencias? Ah ya, que los chicos no crezcan adecuadamente en peso y en talla, y eso puede generar problemas, por ejemplo, en el desarrollo intelectual. A partir de ahí, les digo: Esto es lo que yo necesito para el ciclo, ese mapeo de las causas y consecuencias de un problema, así como hemos buscado para la desnutrición crónica infantil. No soluciones. ¿Qué tipo de textos hemos buscado? Textos que están relacionados con el Perú. Ah ya, de la misma manera deben buscar textos para causas y consecuencias de sus problemas. Para	1.Discriminar/ seleccionar información subrayada de acuerdo con preguntas del cuadro 2.Parafrasear información requerida Reiteración del trabajo docente con la clase Comprender para parafrasear Búsqueda de información Explicar la importancia del tema de redacción antes de iniciar la búsqueda de información Estrategia para establecer una secuencia de aprendizaje del tema (que se condice con los textos que se solicita redactar) Definición del tema o problema Causas Consecuencias Se delimita los alcances del texto a partir de esta secuencia Centrar el espacio del problema	- 3.1.2.3. Metodología -Instrucción explícita - Práctica guiada: profesor ofrece pistas y realiza preguntas 3.1.3. Estrategias de poslectura 3.1.3.1. Actividades cognitivas -Formalizar la comprensión en un esquema -Parafrasear 3.1.3.2. Actividades metacognitivas -Completar cuadro de doble entrada de acuerdo con la tarea -Elaborar parafraseo que da cuenta de la comprensión 3.1.2.3. Metodología - Ejercicio modelado
--	---	--

esto, antes del cuadro de doble entrada, yo establezco un cuadro en el ellos deben incluir sus nombres de las fuentes que buscaron y si tiene información sobre las causas o las consecuencias. No tienen que leer las 200 páginas para decirme si el texto es adecuado o no. Entonces, ¿qué deben leer? Ah, el índice, introducción y conclusiones. Entonces, según esas tres partes, me tienes que decir para qué ayudaría ese texto. Ah, este texto me puede ayudar para las causas, me puede ayudar para la definición del problema, para las consecuencias.... A partir de ese trabajo, ya les digo que seleccionen cuáles serían los más apropiados para trabajar el tema. Este trabajo es importante, pues ellos no se enfrentan a lo que trabajaban en el colegio, donde ya se había designado un libro para ellos, que era apropiado para su edad, que generalmente estaba trabajado directamente para sus prácticas lectoras, sino que ahora se encuentran en el universo de diferentes textos que ellos van a tener que seleccionar y procesar. Para ellos incluso es complejo esa primera tarea, que es seleccionar libros solamente.	Búsqueda de fuentes y establecer la pertinencia para el problema a partir de la revisión del índice, introducción y conclusiones Establecer el aporte de un texto a mi problema Establecer textos que deberán ser leídos y comprendidos Conciencia docente de que el estudiante se enfrenta a textos diferentes al de la etapa escolar	
Pregunta 7: ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan los textos académicos? Bianca Creo que hay que tomarse bastante tiempo en la sesión de clase. Lo básico es que ellos logren comprender, pero con tiempo, porque no a todos les funciona con 60 minutos cuando la lectura es larga. Puede tomarte dos sesiones. Entonces, hay que planificar previamente, creo que esa es la clave, incluso con dos semanas de anticipación, ¿qué vamos a considerar?, ¿qué variables vamos a tener en cuenta? ¿qué pasa si tengo si tengo 5 estudiantes que nos han comprendido? Yo no puedo avanzar si ellos no comprendieron. Entonces, ¿qué estrategia podemos tener? Leer pausadamente en algunos casos, trabajar también en equipos y con palabras claves.	Tiempo Dos sesiones para lograr comprensión Planificación docente Aspectos que considerar Situaciones posibles en el trabajo de comprensión Estrategias:	3.1. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura académica 3.1.1. Estrategias antes de la lectura 3.1.2. Estrategias durante la lectura 3.1.3. Estrategias después de la lectura

Lo que a veces también suelo hacer es llevarles bloques de papelitos, algún tipo de palabra o frase que se haya manejado en la lectura, que ellos a partir de eso puedan discutir, qué entienden por esto o con qué otra información puedo ligar esta palabra. También les doy grupos de palabras y que ellos formen algún tipo de relación. Con eso, consolido que los estudiantes que nos están entendiendo bien, logren tomar la información. También aplico conversatorios generales con los estudiantes en plenaria y el armado de alguna actividad para la casa, un trabajo domiciliario, que implica de repente tomar ilustraciones para complementar lo que han leído. Además, que no siempre funciona en las lecturas académicas, pero sí en otras, que puede tomarse algún tipo de creación, que creen algún tipo de historia, que tomen un caso sobre el problema que estamos viendo. Algunos se inventan casos buenos. En otros casos, cuando el tema es mucho más académico, más social, les digo que tomen algún ejemplo de los medios de comunicación. Eso funciona bastante, porque se puede ver la teoría en la lectura, pero no se aterriza en algo concreto o el autor de la lectura es más teórico y no ha incluido ejemplos ahí, pero el estudiante lo puede hacer. Entonces, eso también creo que son estrategias que se pueden usar y algunos momentos lo he usado.	Lectura pausada Trabajar en equipos Palabras claves Palabras o frases para iniciar la discusión Dos grupos de palabras para relacionar información Plenaria Actividad domiciliaria complementaria Trabajo con otro tipo de textos sobre el mismo problema	
Pregunta 7: ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan los textos académicos? Clara Como te decía, trabajamos todas las técnicas. Partimos de una propuesta que nos brindó el curso y que tenía todo ese proceso de subrayar, sumillar, inferir y reflexionar sobre el texto. Yo sí hago que vivan toda la experiencia con cada párrafo y, por eso, nos demoramos e, incluso, lo conectan con cosas que ya habían escuchado o con experiencias personales o con casos que ya han visto. Todo lo que van leyendo, les pregunto: “y eso ¿lo sabías	Técnicas Subrayar Sumillar Inferir Reflexionar Proceso por cada párrafo	3.1. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura académica 3.1.1. Estrategias antes de la lectura 3.1.2. Estrategias durante la lectura 3.1.3. Estrategias después de la lectura

no lo sabías?” Ya y trato de que hagan la conexión para que se forme el constructo. Justamente, el ciclo pasado escogí una lectura que hablaba sobre la lectura. O sea, lo que significa leer, es decir, lo que sucede en tu cerebro cuando lees. O sea, cómo se arma el rompecabezas y se genera el nuevo conocimiento. Y eso les dejo como locos. ¿Cómo se va construyendo? Como una pared en bloque. Yo trato de que ellos siempre estén viviendo todo el proceso e, incluso, sientan cómo se va construyendo lo nuevo, cómo se une lo nuevo con lo antiguo, cómo se forma una nueva idea. Entonces, siempre estoy tratando de hacer eso. Leemos párrafo por párrafo. Nos demoramos bastante, pero se consigue bien. Los chicos terminan hablándote de un tema aburridísimo, como la lectura, por ejemplo. No se les había ocurrido ese día “hoy voy a leer sobre la lectura, sobre qué es la lectura y por qué es importante leer”. No se les había ocurrido, pero terminan super conectados con el tema, no al cien por ciento. Sería lo ideal, pero tú consigues un buen número de gente que entiende por qué estamos haciendo todo eso. Todo este proceso yo le llamo el diálogo con la lectura, o sea, es un diálogo del momento. Voy viendo cómo es su reacción e, incluso, con sus gestos. Si veo algún gesto, le digo: “tú no estás de acuerdo, por qué no estás de acuerdo”. Entonces, se genera un diálogo alrededor de lo que leen y se facilita que lo entiendan. Ellos van interviniendo, a veces, debatiendo un poco. Y tú dices ¡Caramba! Sí están entendiendo. Eso es muy rico, yo no lo dejo pasar. Siempre estoy mirando cómo leen, cómo reaccionan, qué es lo que dicen sobre la lectura y eso van generando... alguien está hablando y ese otro también. Casi todos hablan y quieren decir algo. Esta misma estrategia espero que aplique cuando leen. Obviamente, no todos lo hacen, pero sí encuentras un número de alumnos que cada vez es mayor. Yo uso esta estrategia desde que	Elección de una lectura que ayude al proceso Vivir el proceso Sentir el proceso El proceso logra que el estudiante se conecte con el tema de la lectura Identificar el propósito de lectura Proceso de lectura: diálogo con la lectura Atender los detalles más allá de la lectura: acciones y reacciones, pensamientos y sentimientos Diálogo Intervención Debate	
---	--	--

estoy en esta universidad, de cómo enseñar a leer y, generalmente, es la clase menos aburrida del curso, porque es la que les permite estar hablando e, incluso, riendo. Logro ver eso y cada vez que repito la experiencia, voy mejorando, voy sintiéndome más a gusto viviendo la experiencia. Voy viendo en cada grupo el número de alumnos que tiene sobre la mesa las fuentes que está leyendo con sus pósits y subrayando. Entonces, yo me acerco y veo que sí lo está haciendo e, incluso, en el fólder que tiene hojas de todos sus cursos, ves que en los otros cursos también están haciendo lo mismo: subrayar y sumillar. Es súper eficaz y trato de reforzar de que están haciendo bien y estoy como loca en un constante diálogo con el texto. Entonces sí, siento que cada vez el número aumenta, de un salón de 40, 15 lo hacen bien. De pronto, 18, de pronto 20... y así el número va creciendo. Además, cuando se encuentran con partes difíciles del texto, me preguntan: ¿y este cuadro cómo lo entiendo? Yo les digo: “Generalmente, los cuadros vienen explicados. Los autores, debajo de los cuadros, han hecho una explicación o interpretación. Trata de buscar esa información en el texto. Mira lo que dice acá para que veas lo que simboliza ese cuadro o esa estadística” Porque no saben, pues las tesis vienen llenas de cuadros o anexos que los confunden. Se preguntan cómo lo sumillo, qué representa la tabla...son preguntas que aparecen cuando leen tesis. Este semestre es cuando más han encontrado y han conocido repositorios académicos y todo eso. Al principio estaban con toda la novedad de haber encontrado muchas tesis y luego muy alarmados, porque decían cómo se entiende esto. También, se han sorprendido. Asu, cuántos datos hay aquí. Entonces, yo les digo que son gente que lee y son estupendos cazadores de datos y eso lo van a hacer ustedes también.	Verificación de que todos los estudiantes vivan el proceso Reforzar el trabajo óptimo Trabajo progresivo Guiar el abordaje de secciones desconocidas o que generan dificultad Enseñar aplicación de estrategias para diferentes secciones de la lectura Erigir modelos Enseñanza inicial Acompañamiento constante	
--	---	--

Hay una clase para leer al principio, pero luego hay un acompañamiento constante. Entonces, todo el tiempo hay que estar pendientes.		
Pregunta 7: ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan los textos académicos? Diana Es muy complicado. Primero, hay que tener en cuenta en qué nivel de la carrera están los alumnos, porque no todos los estudiantes llevan el curso en el mismo ciclo. En función a ello, se podría proponer la estrategia. Por ejemplo, en el caso de Lenguaje 1, para los estudiantes de Arquitectura, el curso está en quinto ciclo. En todas las demás carreras está en primer ciclo. Además, si los estudiantes han pasado por Nivelación tienen cierto nivel de preparación. Entonces, el estudiante de Arquitectura está más maduro, involucrado, vinculado y, de alguna manera, comprende la importancia del curso, pero un estudiante de primer ciclo está en cualquier otra cosa, menos en su carrera. Para mí esta distinción sería uno de los elementos para decidir qué estrategia utilizar, en qué sitio está el chico, cuál es su nivel de madurez, cuál es su preparación previa. Salvo los estudiantes de Arquitectura, los demás están en primer ciclo. Nosotros utilizamos como estrategia de la enseñanza de la lectura, el planteamiento de un objetivo, el manejo de los conocimientos previos, qué es lo que saben del tema, el planteamiento de las inferencias de lo que podría encontrar en el texto. Esto pueden hacerlo algunos, otros no. Algunos desde que leen el título, dicen: no tengo idea de los que voy a encontrar, por eso, decía el tema de la madurez. Para mí, es importante el subrayado. Algunos chicos hacen sumillas sea con los resúmenes al costado o la colocación de los famosos subtítulos, escriben ideas. Preguntas nunca escribo (como sumilla) y mis estudiantes tampoco he visto que coloquen en ningún caso.	Verificar el nivel del estudiante Diagnóstico Considerar el ciclo de estudios Considerar si llevo curso de Nivelación de Lenguaje Establecer nivel de madurez del estudiante Estrategias de prelectura Planteamiento de un objetivo Manejo de conocimientos previos Conocimiento sobre el tema Planteamiento de inferencias sobre el texto a leer	3.1. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura académica 3.1.1. Estrategias antes de la lectura 3.1.3. Estrategias durante la lectura 3.1.3. Estrategias después de la lectura

Luego les pido que en función de lo que han leído, elaboren organizadores gráficos. Me parece que es la forma más clara de intentar ordenar las ideas, porque tú cuando intentas ordenar la información que tienes, te das cuenta de la relación entre las ideas y empiezas a entender lo que estás haciendo. Sería genial que puedan hacer una red conceptual, pero para los temas que estamos trabajando y la cantidad de fuentes que ellos tienen que leer, creo que no amerita mucho. No amerita y no les da tiempo. Entonces, básicamente, yo me baso en el proceso y desagrego el mismo proceso. Para mí esa es la estrategia. Tengo herramientas más específicas para eso.	Estrategias de lectura Subrayado Sumillado: resúmenes o ideas en frases Estrategias de poslectura Organizadores gráficos -ordenar ideas -relacionar ideas -entender la organización de la información Organizador gráfico ideal: red conceptual	
Pregunta 7: ¿De qué manera los estudiantes aprenden a leer textos académicos? ¿Qué estrategias emplea para que sus alumnos comprendan los textos académicos? Emil En ciclos anteriores, más que nada, se ha empleado la discusión, la exposición. La idea es que, si ellos pueden hablar algo coherente sobre lo que han leído, entonces, lo está procesando bien. El hecho de decirlo es importante. En términos de cantidad de estudiantes, lo más sencillo es la exposición. Hacen un mapa un mapa, un esquema y exponen. Eso se presta para cierta discusión con el auditorio o con los profesores. Ahí se activa la asimilación de conceptos y una cuestión muy bacán que he observado en esa dinámica es que muchos estudiantes van relacionando con sus experiencias cotidianas, con sus saberes previos lo que han leído, que es muy importante también. Hemos trabajado, pero hace muchos años, preguntas de respuesta breve sobre partes de la lectura, sobre qué significaba cierto concepto o alguna idea del autor. Servía también, pero lo hemos dejado atrás, porque en esta última parte le hemos dado mayor importancia a lo que es producción. Entonces no queremos una	Discusión Exposición Explicar con coherencia implica comprender Organizador gráfico para exponer -Debate -Asimilación de conceptos -relación de la lectura con experiencias cotidianas y conocimientos previos Cuestionarios	3.1. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura académica 3.1.1. Estrategias antes de la lectura 3.1.4. Estrategias durante la lectura 3.1.3. Estrategias después de la lectura

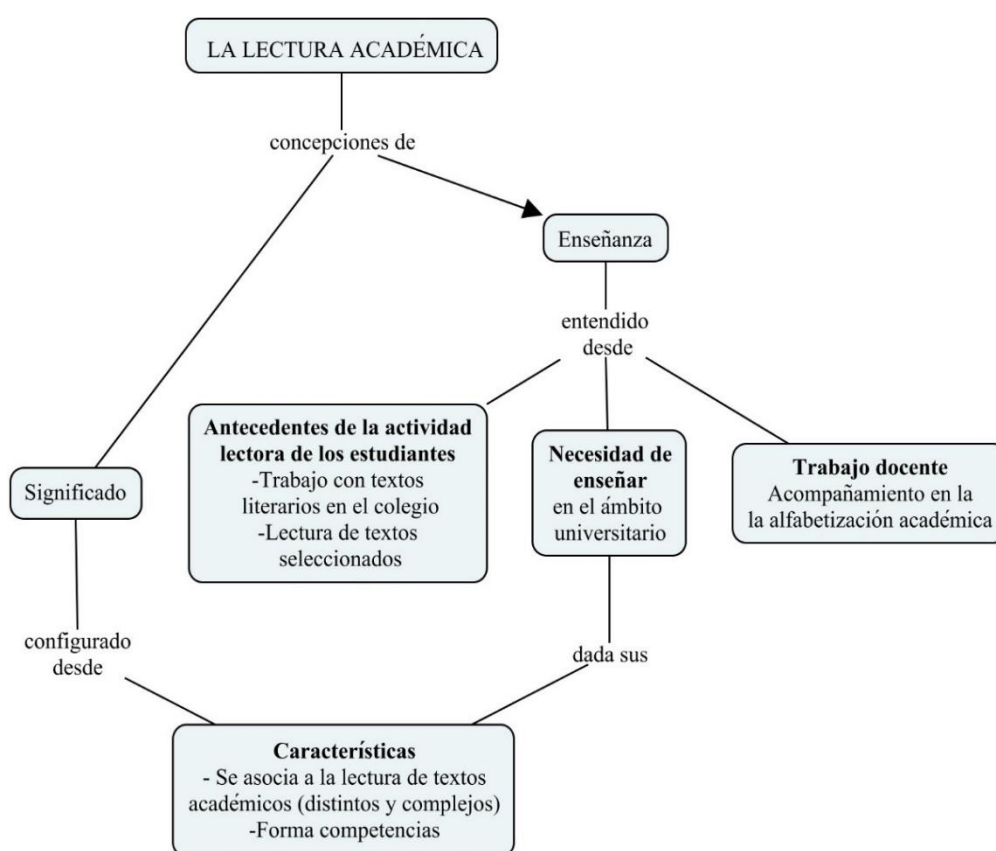
evaluación que sea solo de lectura y que no tenga relación con lo que ellos produzcan. Ahora, hemos tratado de integrar esas dos cosas. Esa forma yo creo que también es válida, o sea, la pregunta sencilla de la lectura tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico y todo eso. Luego en una época también trabajábamos mucho los mapas conceptuales. Que ellos determinen conceptos claves y puedan ir relacionándolos. Creo que sí tenía efectos positivos, pero, en esta parte, ya no lo estamos usando mucho, porque una cosa era el mapa conceptual y otra lo que ellos podían escribir. Había una desvinculación medio extraña. De pronto, el mapa conceptual se convertía en algo mecánico y luego no lograban integrarlo a la producción o lo integraban mal. Entonces, ya en esta última versión de curso, estamos tratando de que las fichas con preguntas sean reutilizadas en la producción directamente. También, en estrategias de prelectura, se usaba que analice el título, de qué puede tratar los subtítulos. Que pueda leer un <i>abstract</i> o un resumen, un índice sirve mucho, la contratapa si es un libro. También, algunas referencias más allá, por ejemplo, quién es el autor, el autor es alguien especializado en el tema, es alguien que ha investigado bastante tiempo o es alguien que simplemente se le ocurrió bloguear. Eso también determina la elección. Entonces, nosotros recomendamos, de preferencia, que sea alguien experto en el tema, alguien que haya dedicado bastante tiempo a la investigación del tema, si ese texto está vinculado con alguna institución, porque ahora en internet hay un montón de textos. Entonces ese discernimiento sobre el texto es bueno, si está dentro de una universidad o es un blog cualquiera... Más que nada cuestiones paratextuales se puede decir. A veces los estudiantes de primeros ciclos no discriminan. Simplemente, ellos se creen toda la información de internet. Todo lo que está en Facebook, todo se lo creen. La idea es que ellos	Privilegio de la enseñanza de la producción Integrar lectura y producción Pregunta sencilla desarrolla pensamiento crítico Mapas conceptuales Dificultad con mapas conceptuales Desvinculación con la producción Trabajo mecánico Fichas con preguntas Estrategias de prelectura Revisión de título, subtítulos e índice Leer el resumen y la contratapa Identificar al autor Autor autorizado	
--	---	--

también desarrollen ese hábito discriminador o seleccionador. Eso, sobre todo. Durante la lectura, hemos trabajado el subrayado, hemos trabajado también el parafraseado, hemos trabajado el glosario también. En esta parte, ya no lo estamos trabajando mucho la verdad, porque sentíamos que podía ser algo muy mecánico. Como yo te decía, darles a los 40 el mismo texto y pautearles lo que hay que subrayar, se vuelve muy normativo y mecánico. ¿Por qué el estudiante no subrayaría un dato numérico que a él le interesa y solo ideas principales? ¿Por qué cada alumno tendría que parafrasear de cada párrafo, la idea principal? No tiene mucho sentido. La idea es que él ahora tenga un espacio más de libertad y pueda ir resaltando y tomando nota al costado de lo que realmente le puede interesar y eso tiene que ver con lectura estratégica. Ahora estamos pauteando, por ejemplo, que no necesariamente tienen que leer todo el texto. Si ellos tienen un <i>paper</i> de 40 páginas para qué van a leerse todo, uno le recomienda que primero lean el resumen, el índice y de eso ellos determinan qué parte nomás podrían leer, porque hay mucha información de data, de datos estadísticos, que no lo van a entender... ni siquiera nosotros, porque es hiperespecializado. Entonces, ellos podrían leer solo unas tres o cuatro páginas de lo que les interesa. Es otra forma en la que estamos enfocando: la lectura estratégica.	Análisis de elementos paratextuales para discriminar información Hábito de seleccionar información adecuada Estrategias de lectura Subrayado de ideas principales Parafraseado de ideas principales Dificultad: Trabajo mecánico Lectura estratégica: Estudiante lee, subraya y realiza anotaciones solo la información que le interesa o que sirve para su propósito	
---	--	--

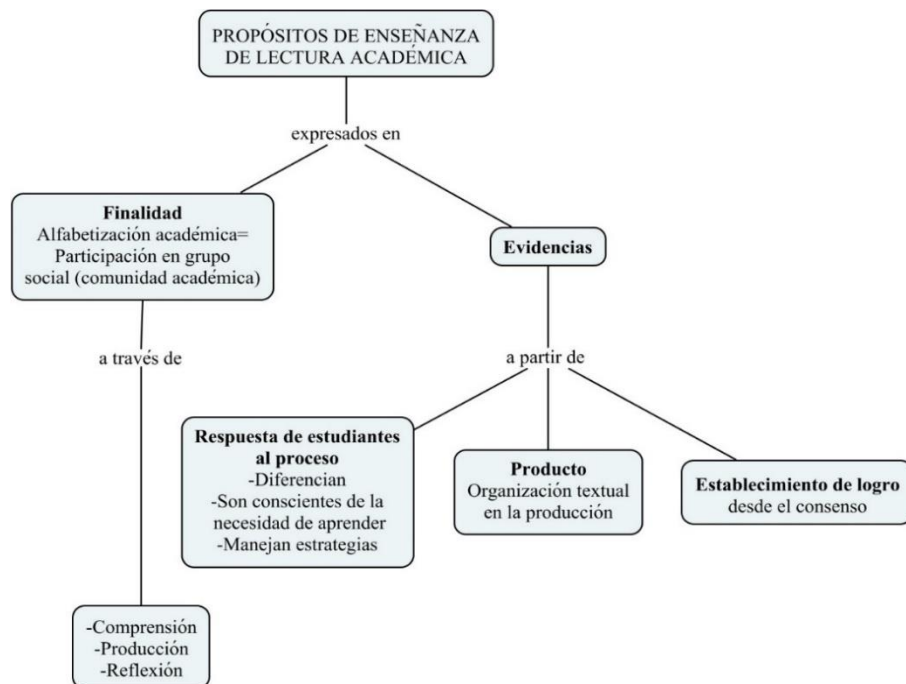
Anexo 8: Sistematización de las respuestas de los docentes de acuerdo a las categorías

A) Caso Docente Abril

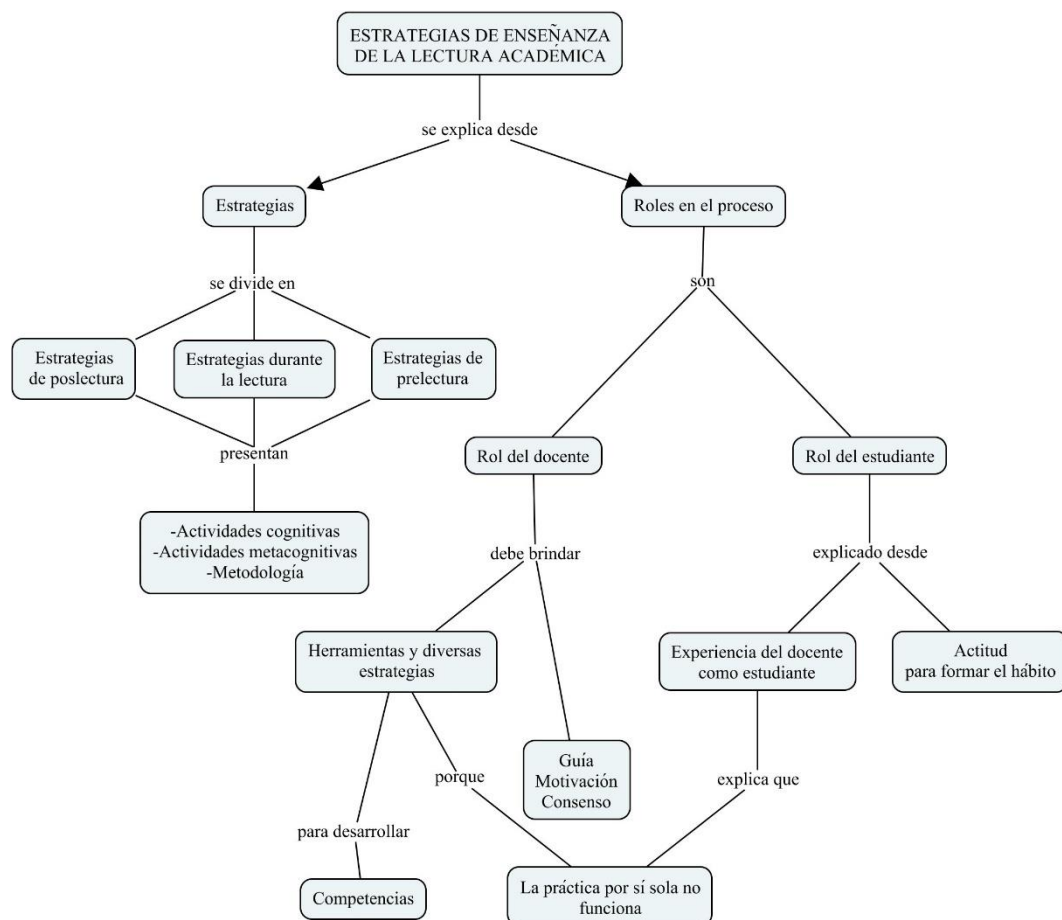
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y su enseñanza



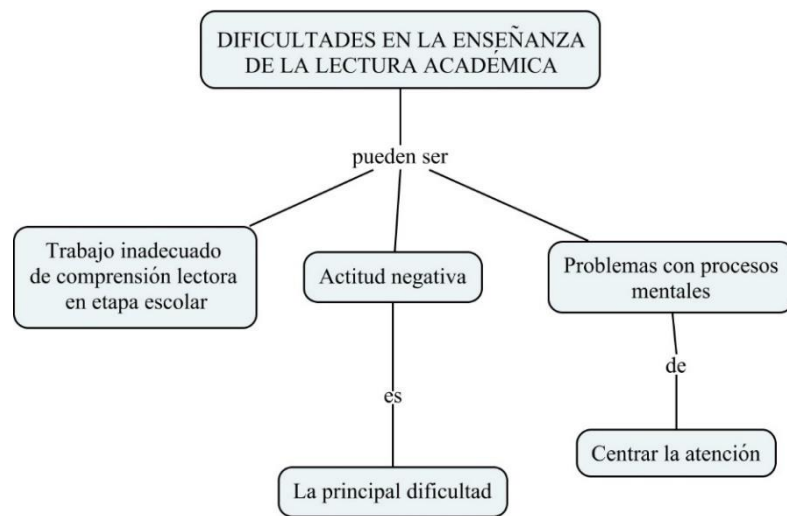
Construcción de la concepción de los propósitos de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

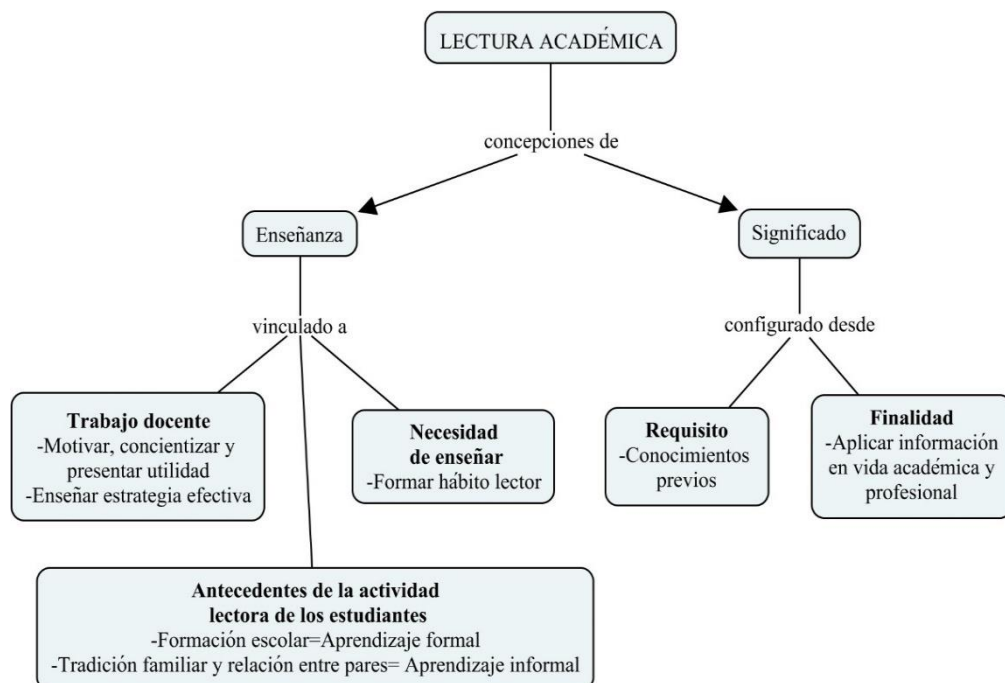


Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción de la docente

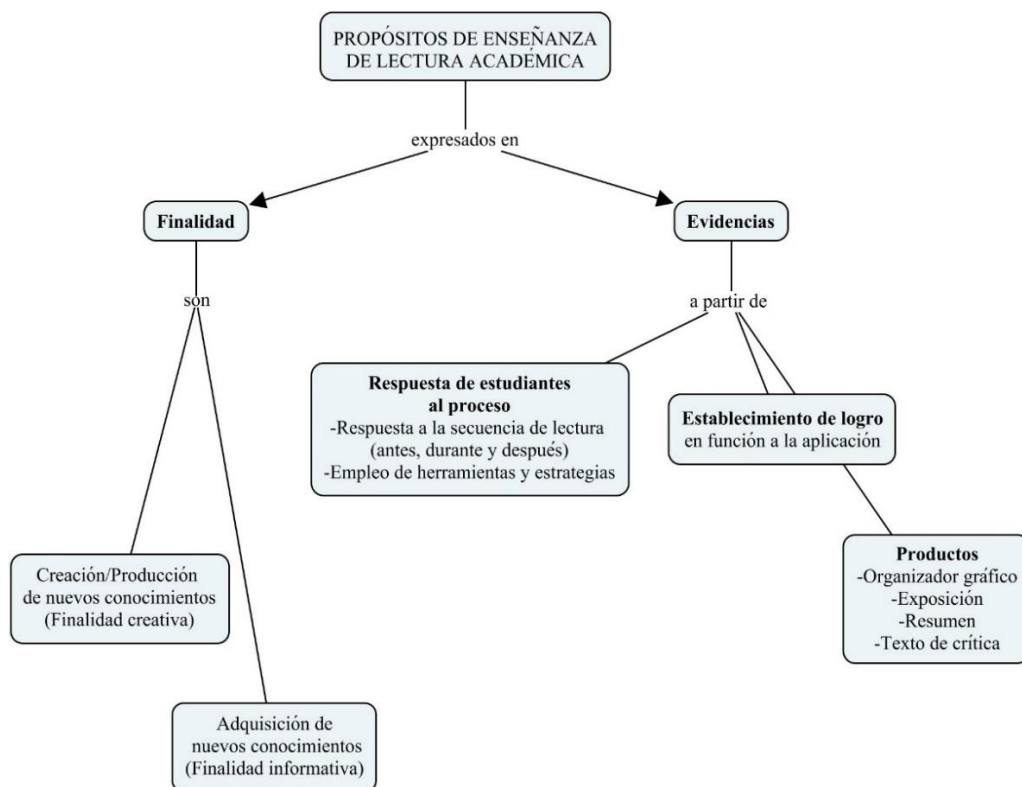


B) Caso Docente Bianca

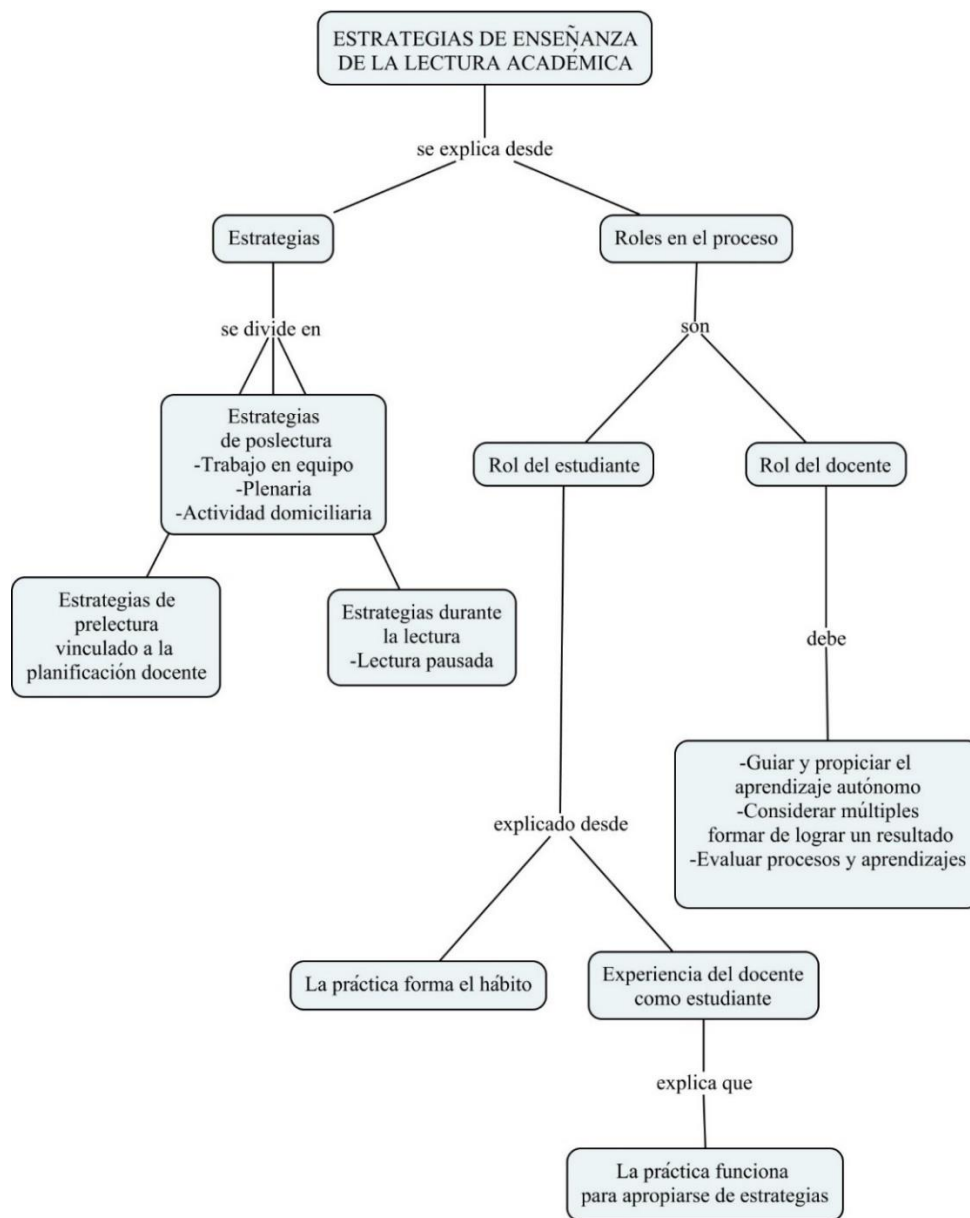
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y su enseñanza



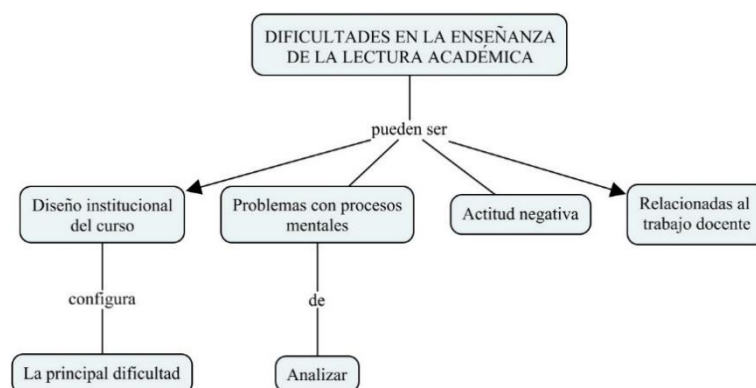
Construcción de la concepción de los propósitos de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

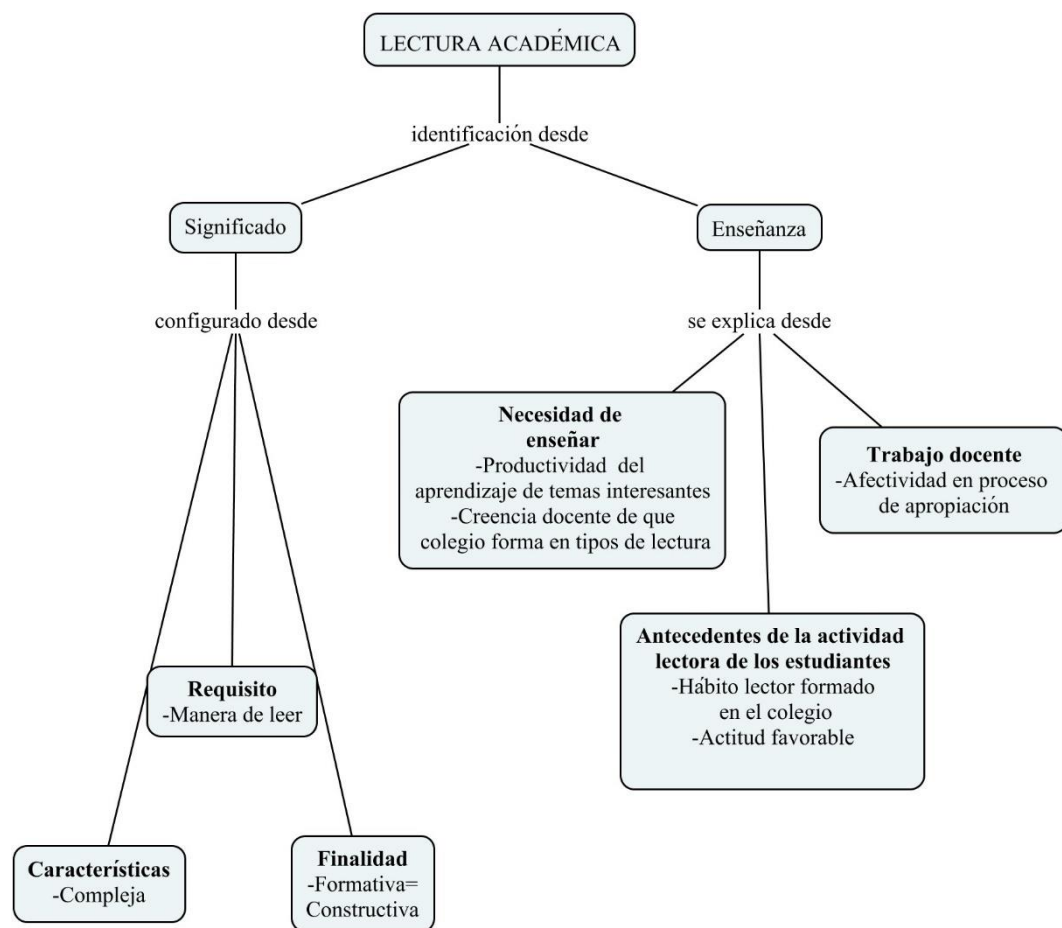


Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción de la docente

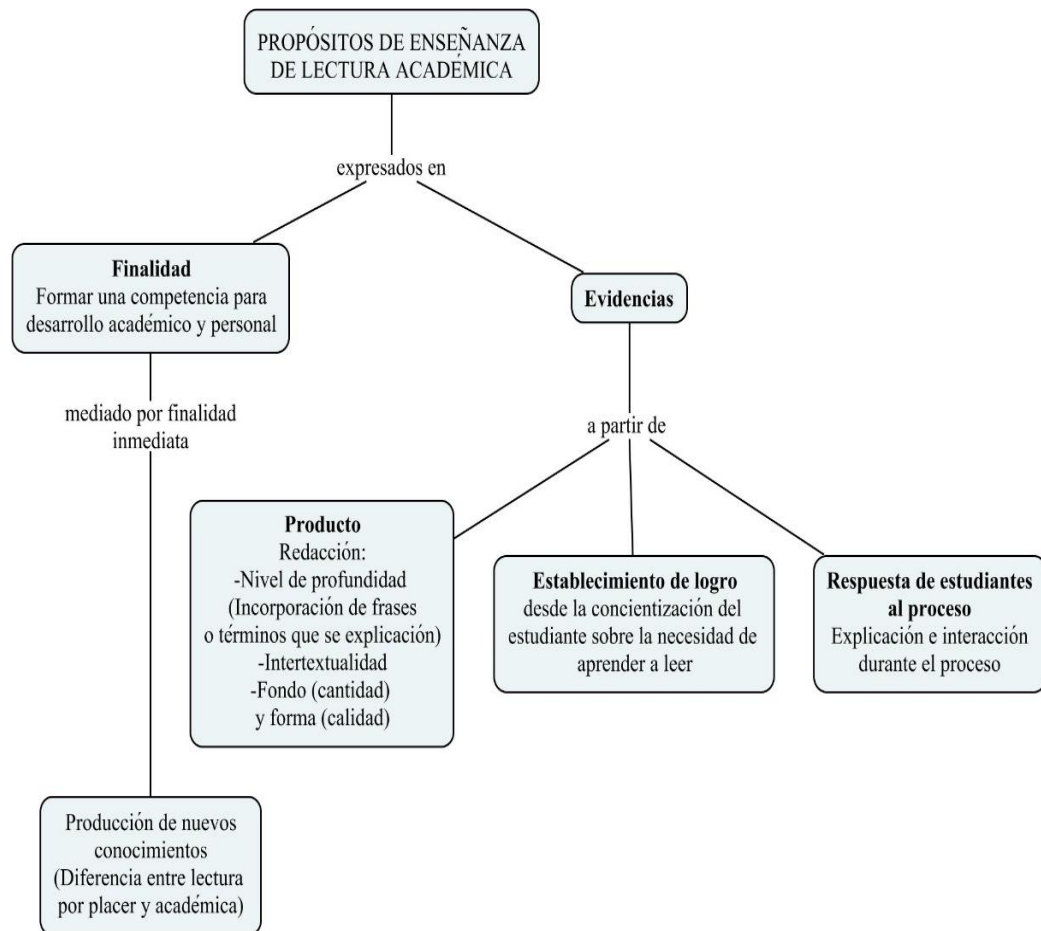


C) Caso Docente Clara

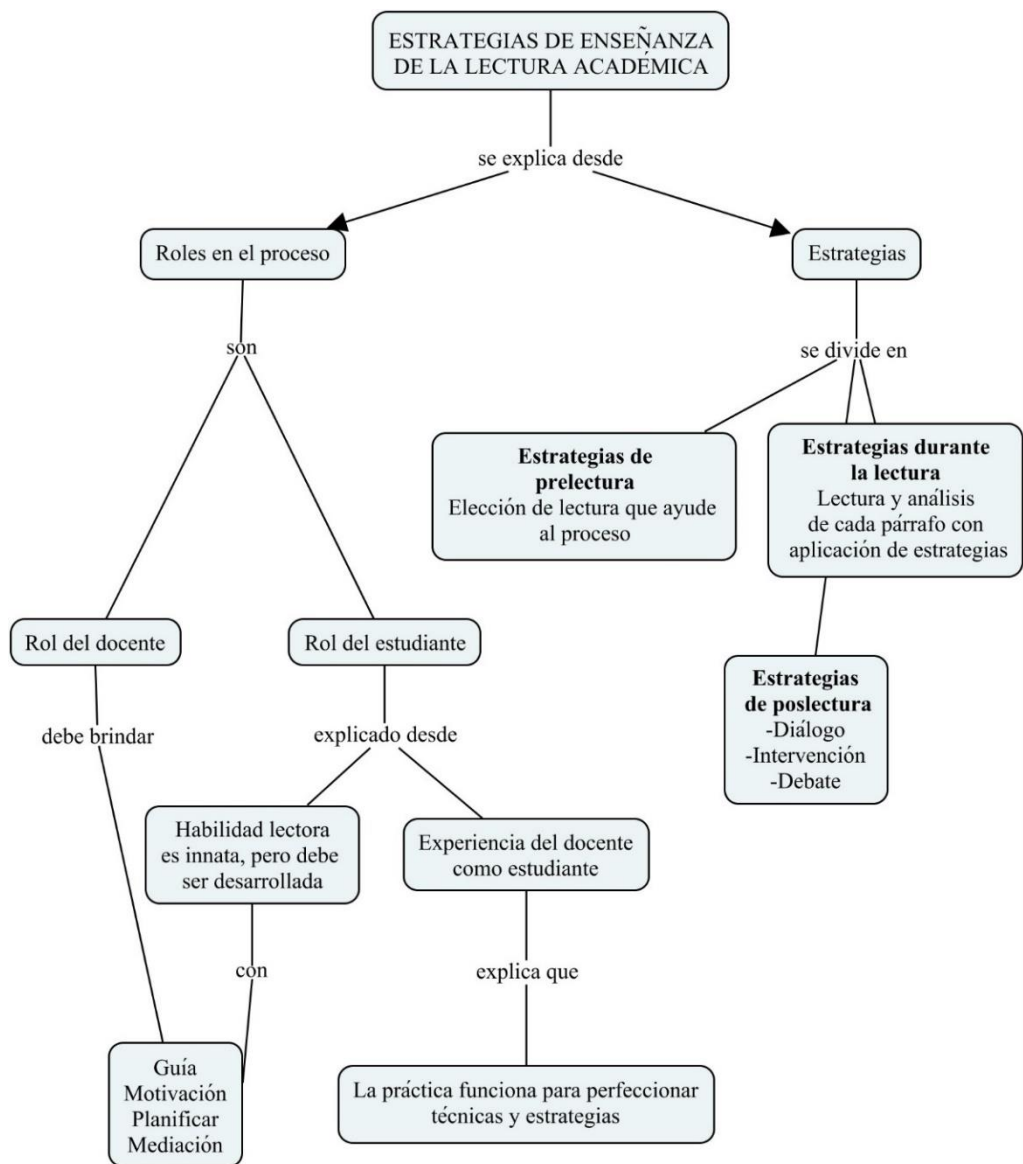
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y su enseñanza



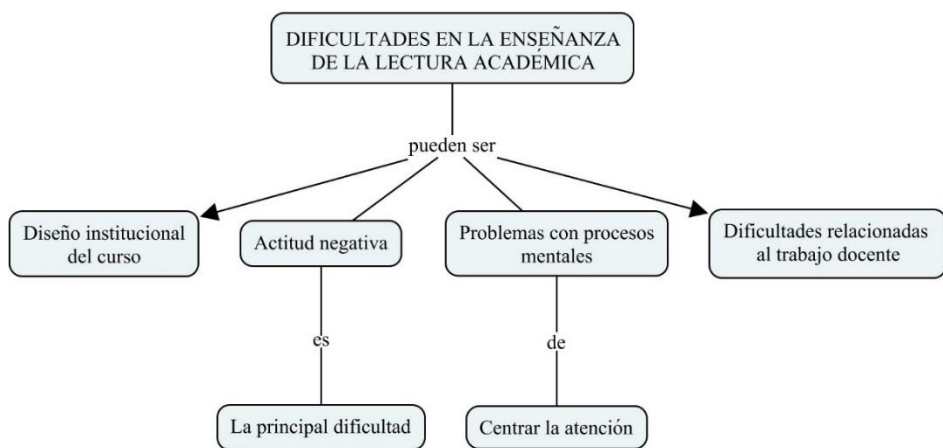
Construcción de la concepción del propósito de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

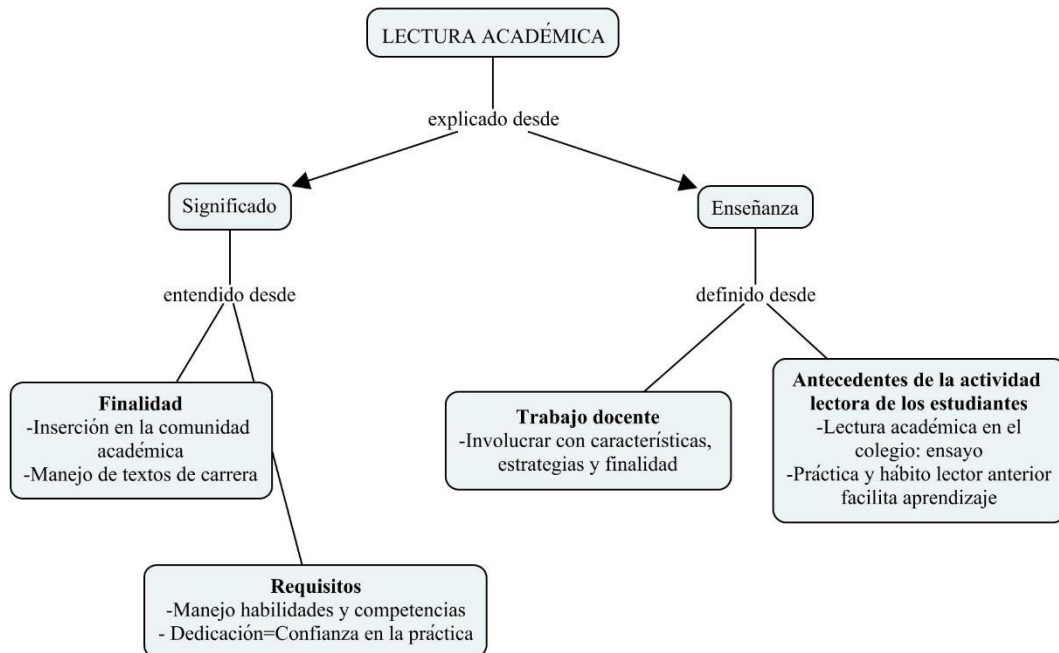


Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción de la docente

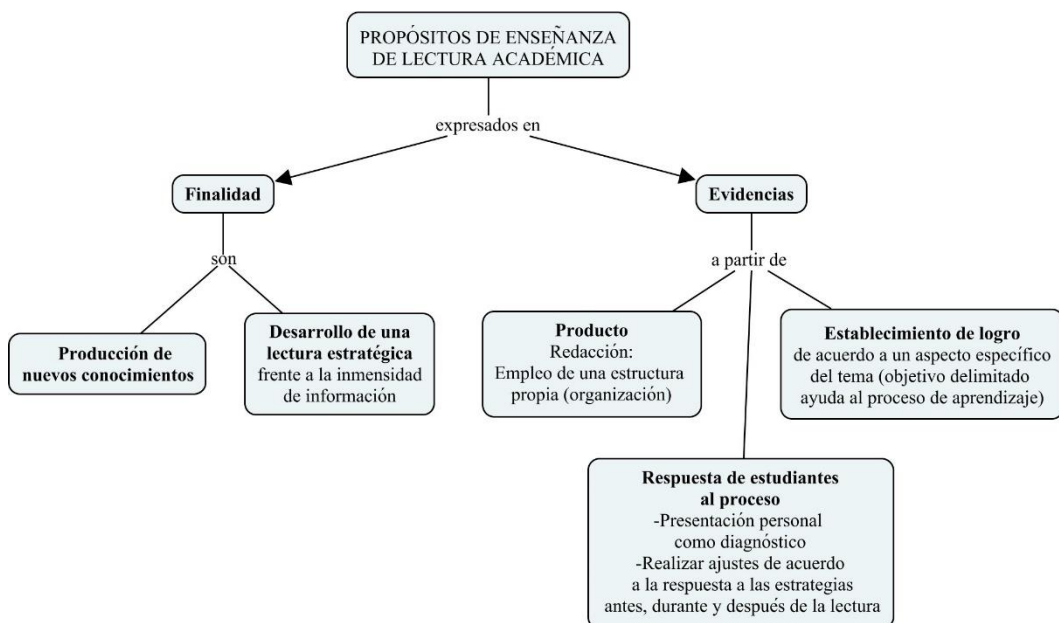


D) Caso Docente Diana

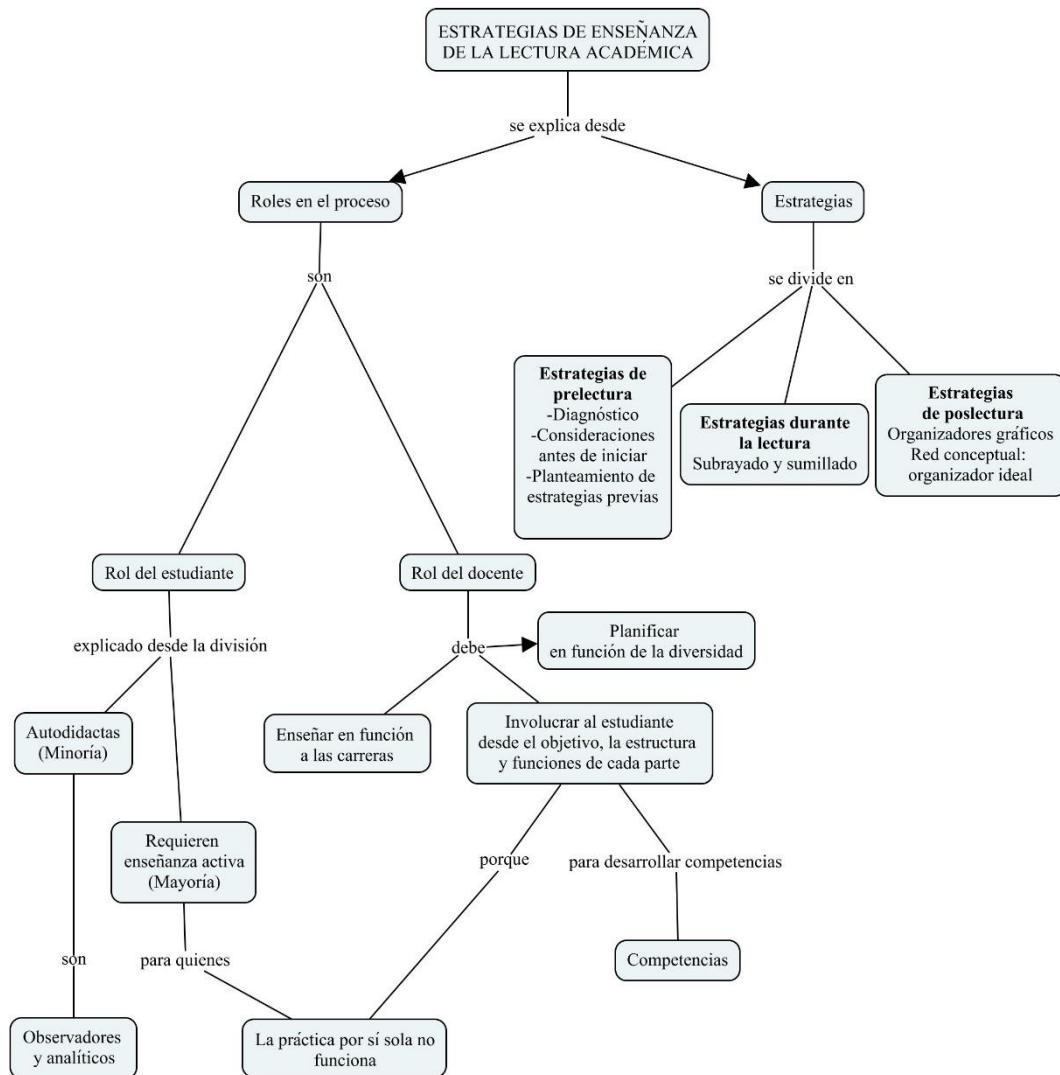
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y de su enseñanza



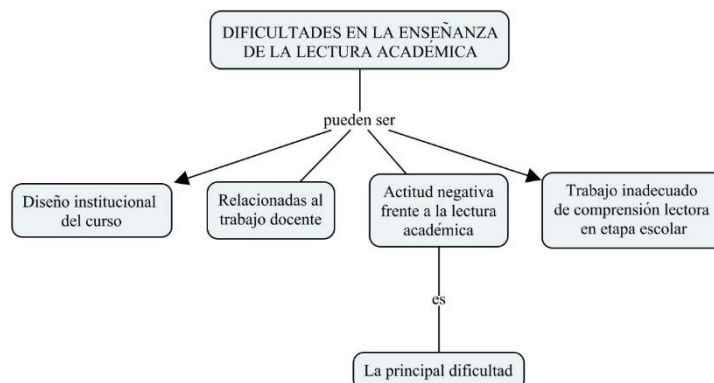
Construcción de la concepción de los propósitos de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

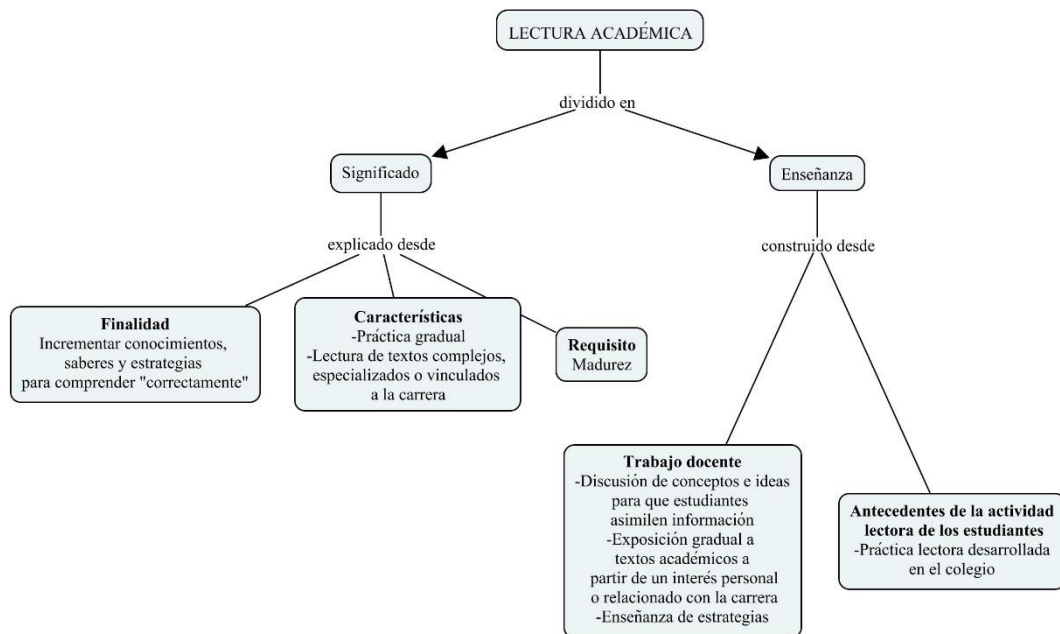


Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción de la docente

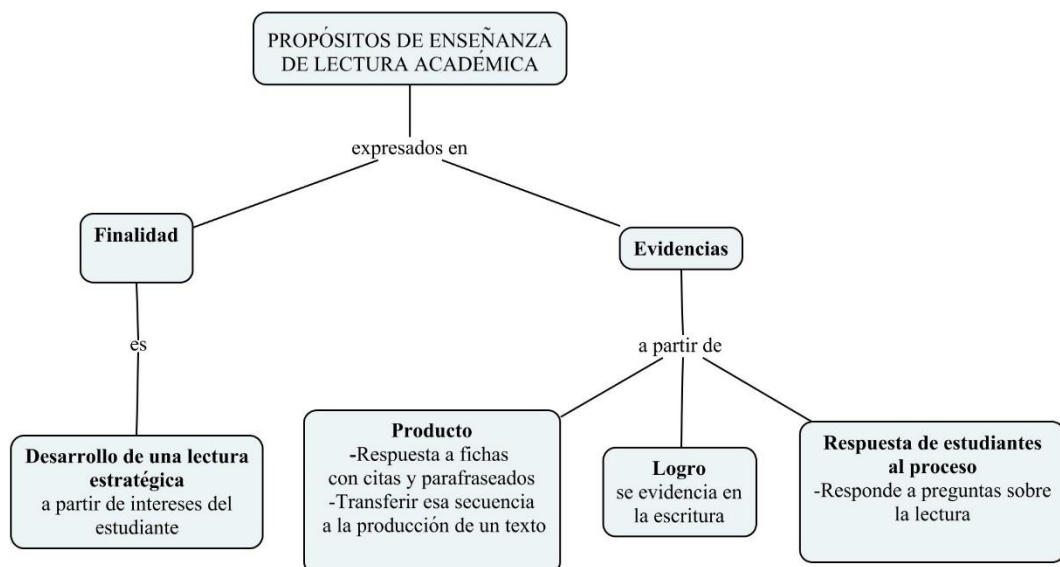


E) Caso Docente Emil

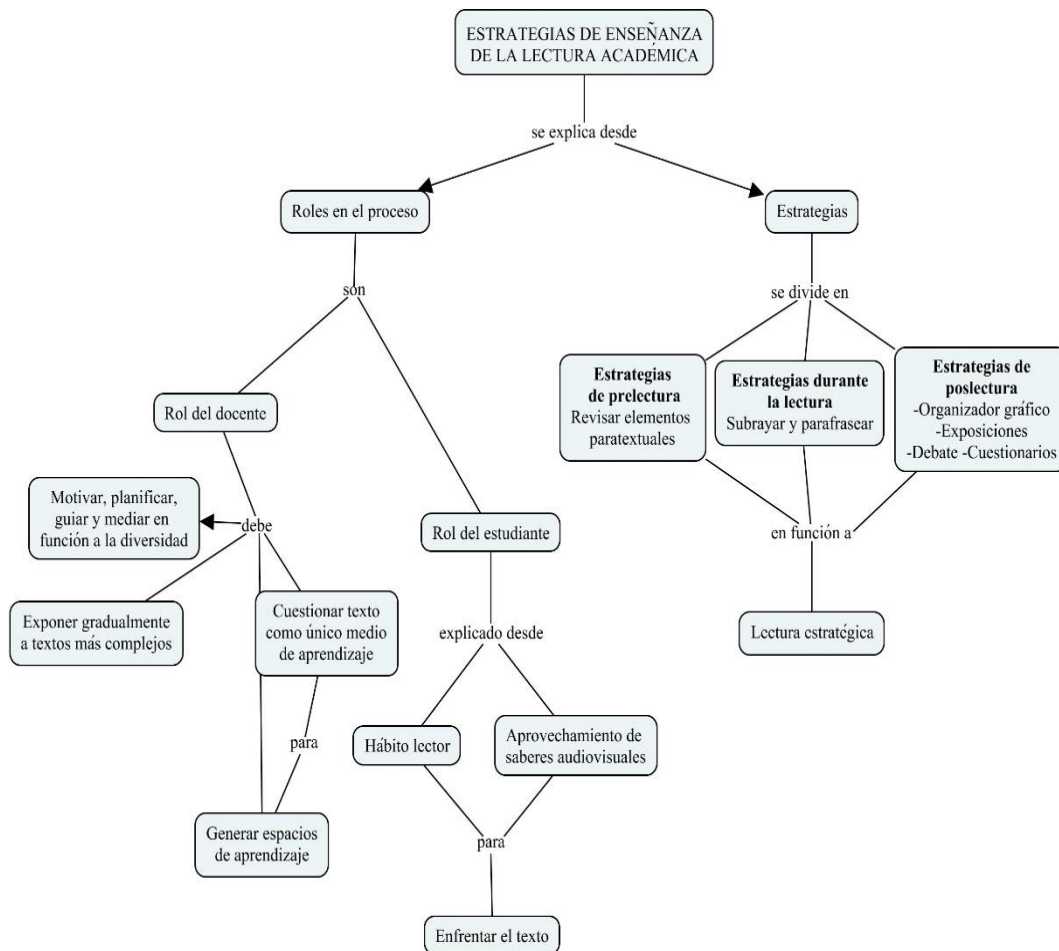
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y su enseñanza



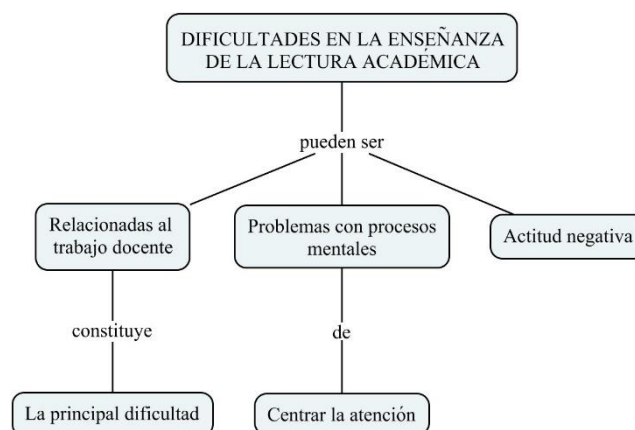
Construcción de la concepción de los propósitos de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

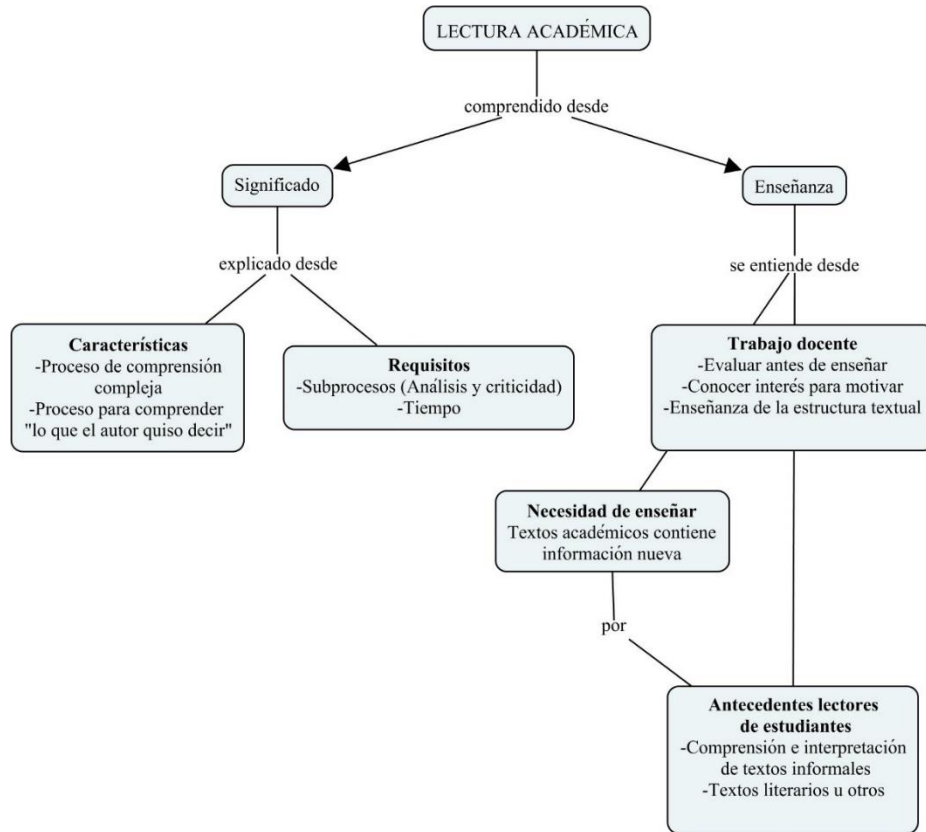


Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción del docente

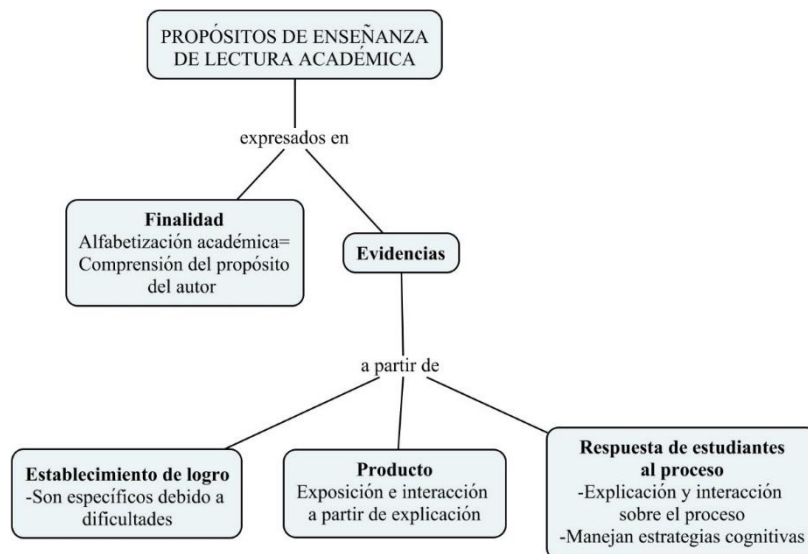


F) Caso docente Frida

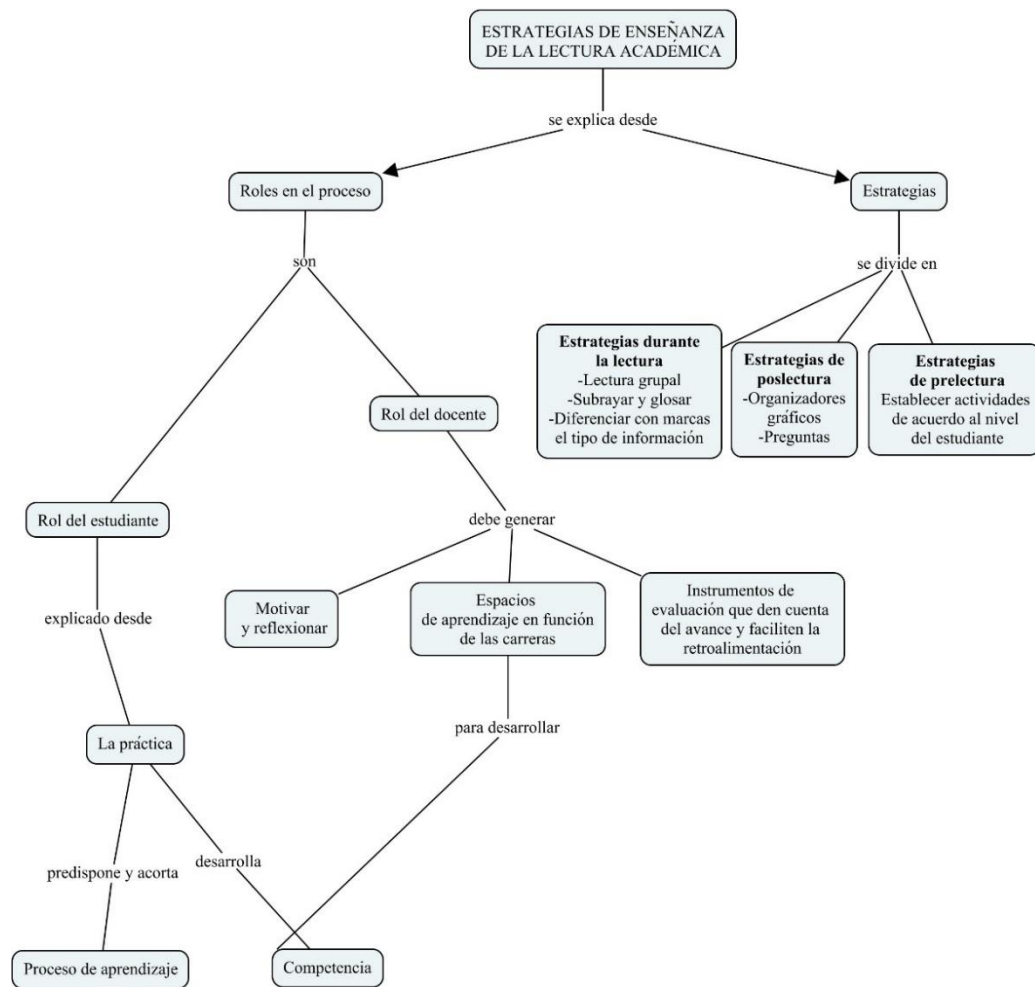
Construcción de la concepción del significado de la lectura académica y su enseñanza



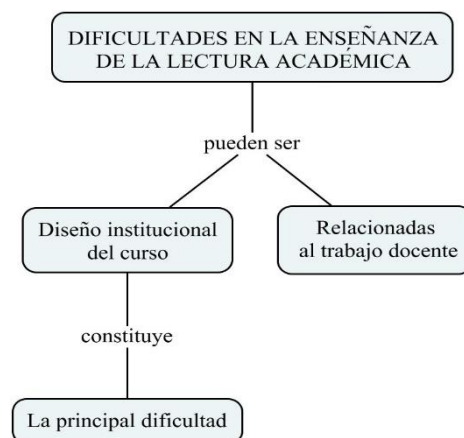
Construcción de la concepción de los propósitos de la enseñanza de la lectura académica



Construcción de la concepción sobre estrategias de enseñanza de la lectura académica

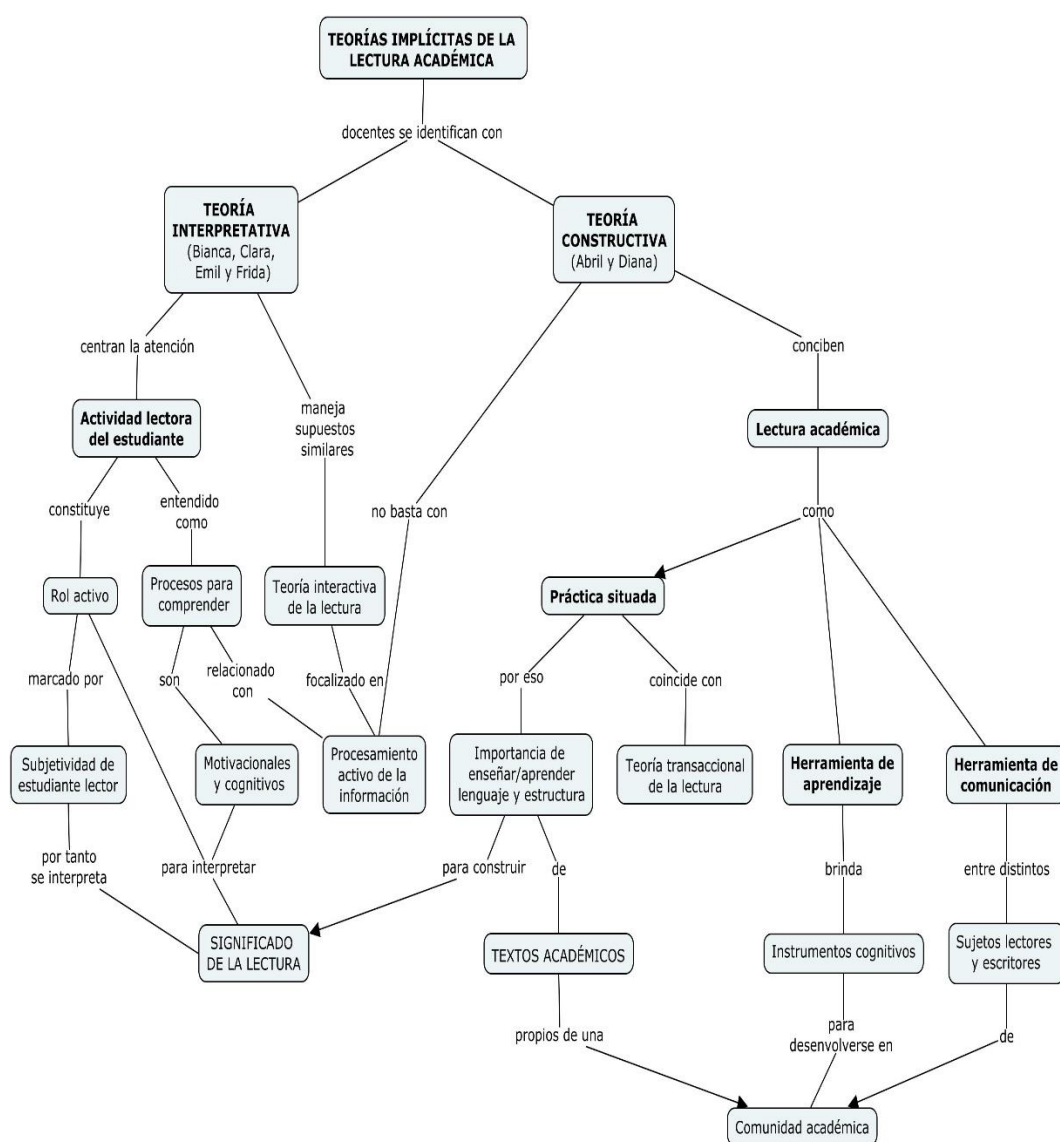


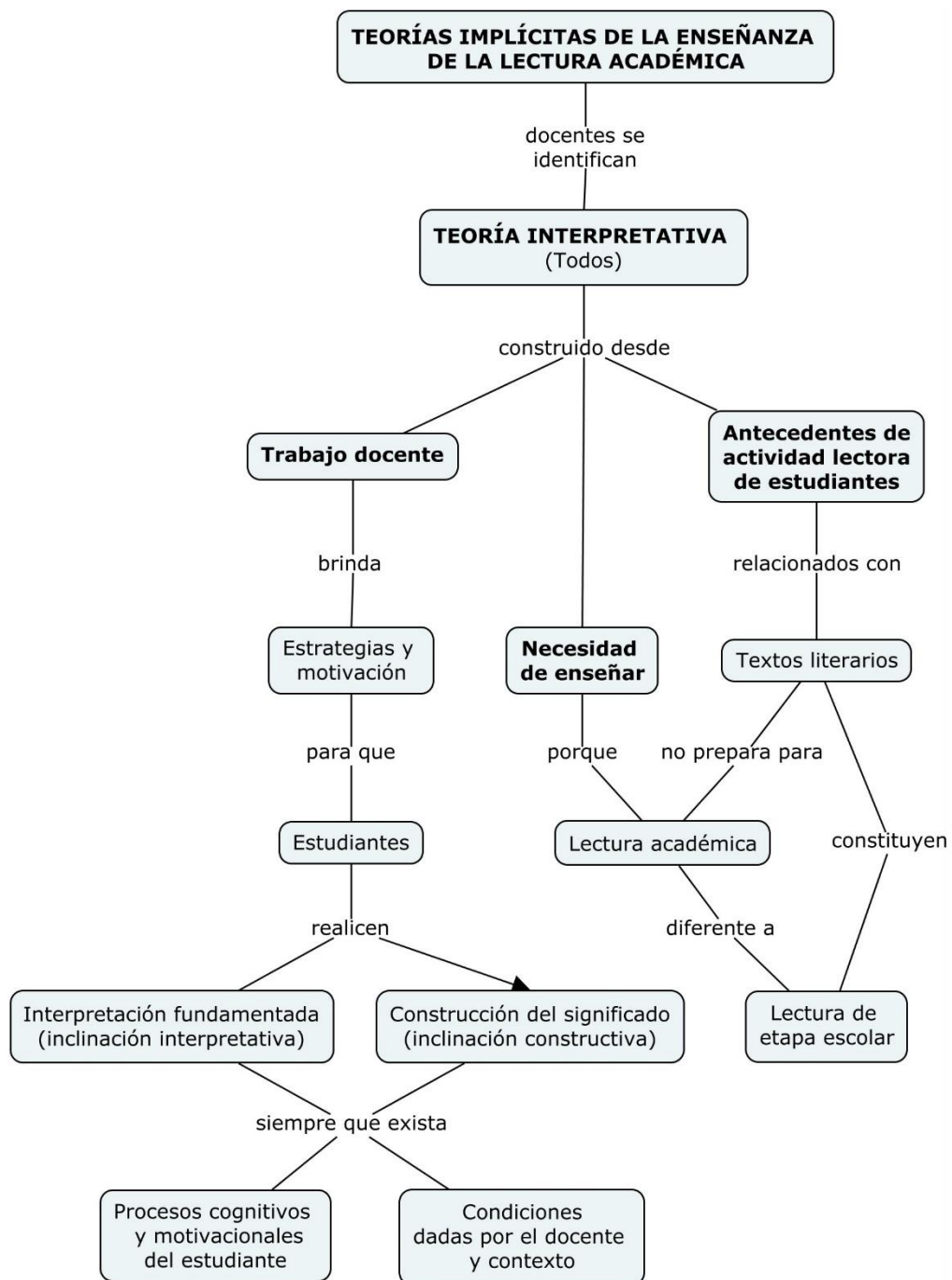
Dificultades de la enseñanza de la lectura académica desde la concepción de la docente



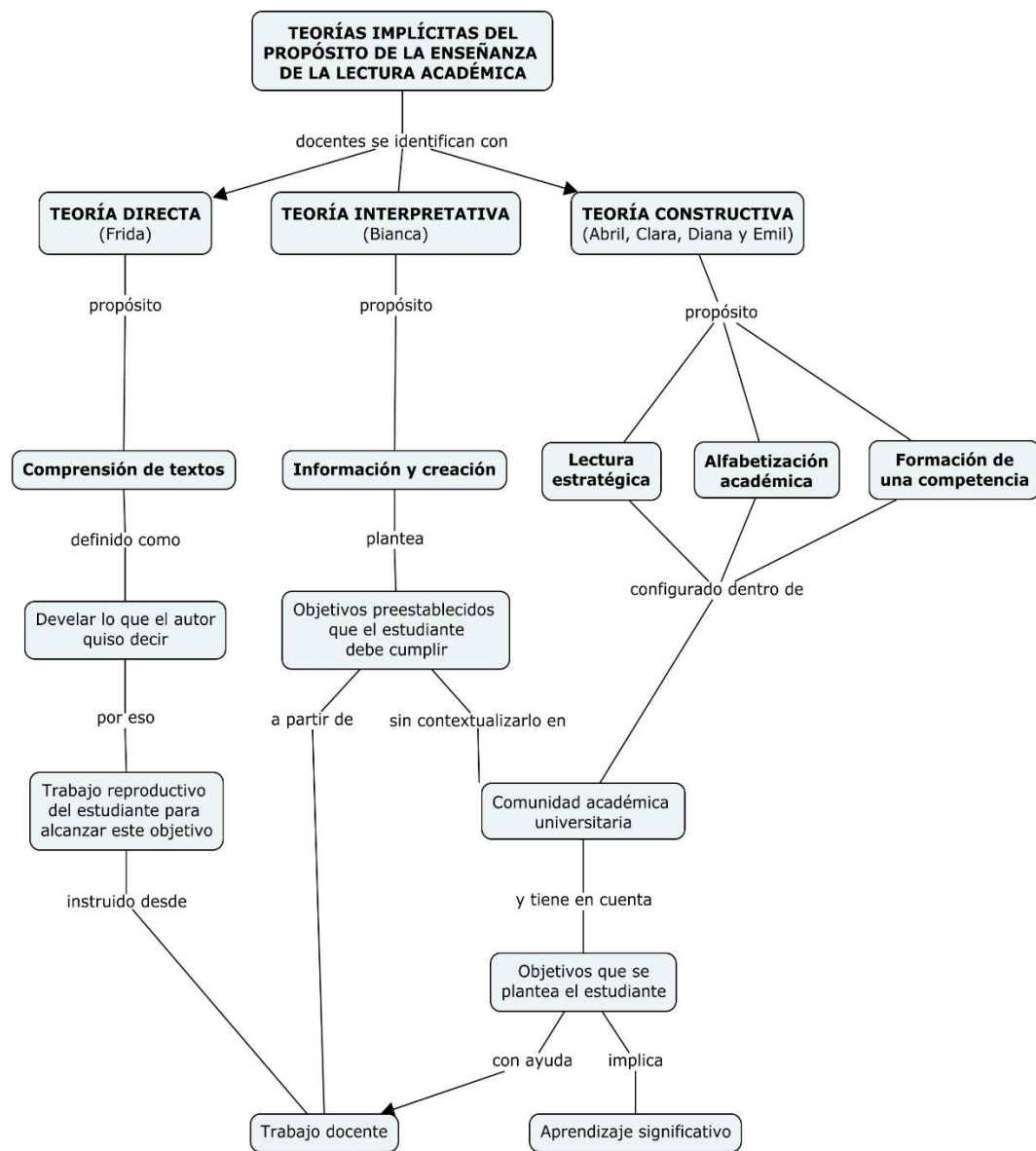
Anexo 9: Sistematización de los seis casos de acuerdo con las categorías de análisis

El concepto de la lectura académica y su enseñanza desde las teorías implícitas

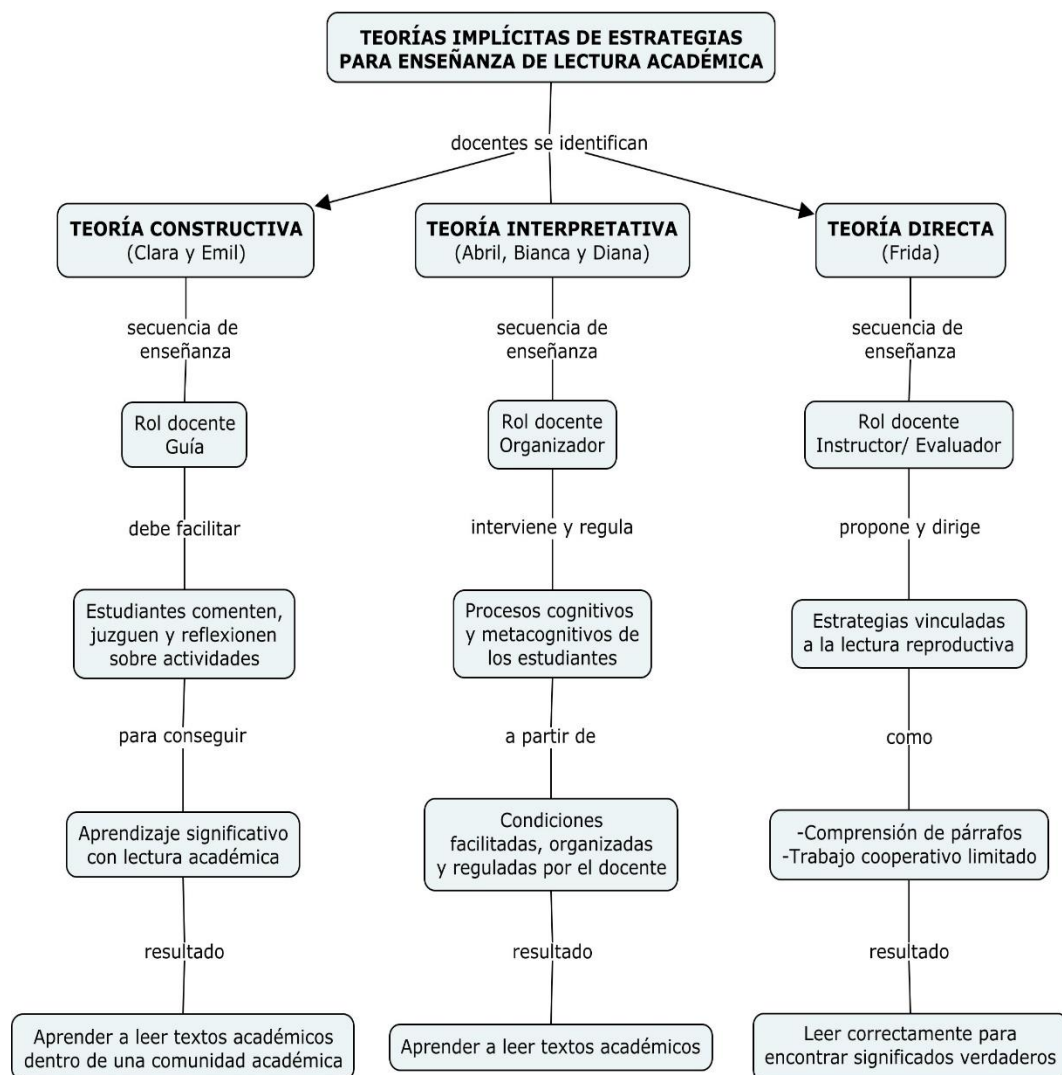




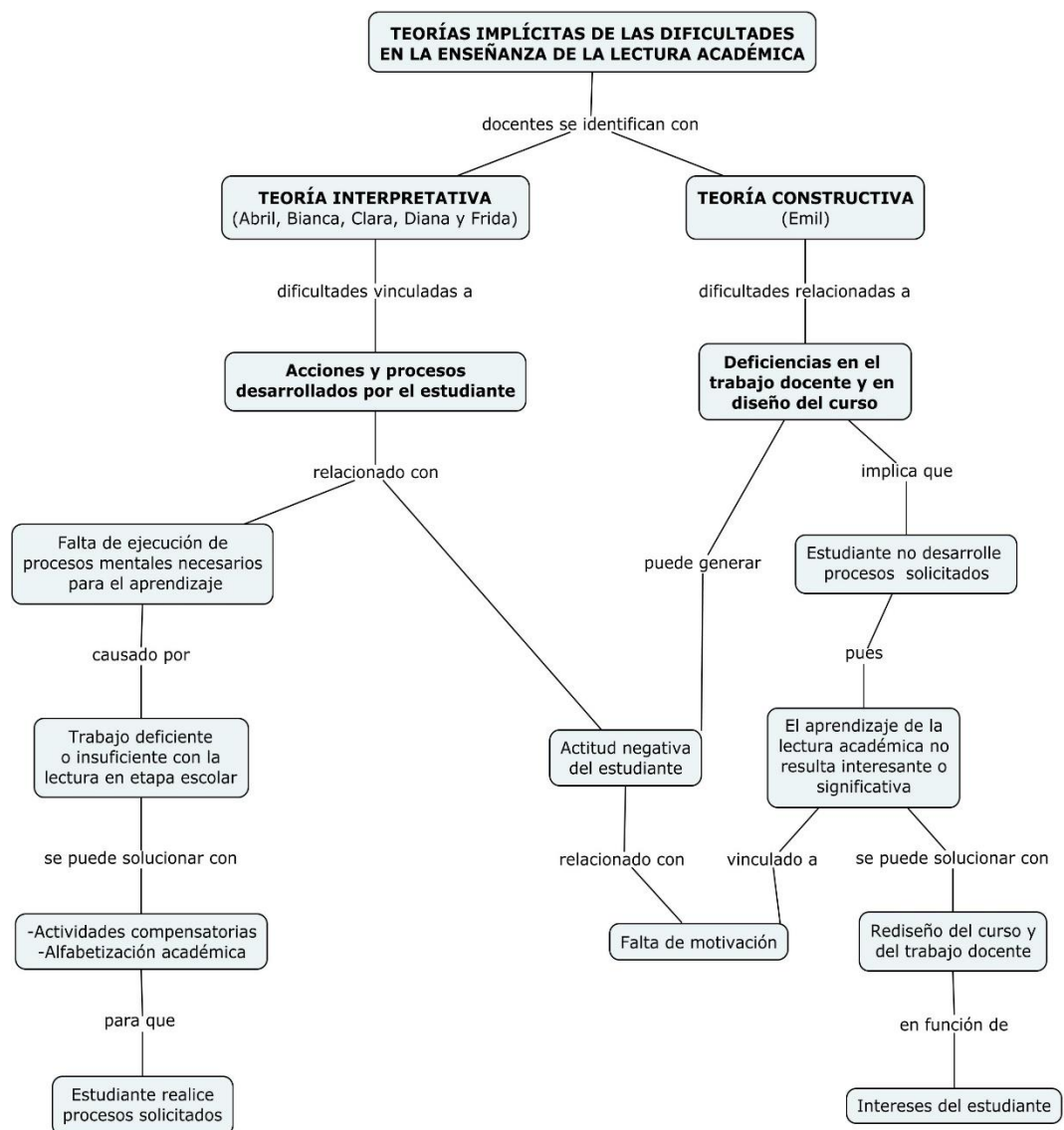
El propósito de la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas



Las estrategias para la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas



Las dificultades en la enseñanza de la lectura académica desde las teorías implícitas



Hacia las teorías implícitas de la enseñanza de la lectura académica

