

LA LECTURA Y LA NOCIÓN DE INTERPRETACIÓN EN EL IMAGINARIO DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN EN LA UNIVERSIDAD.

Alicia Frischknecht y Lucrecia Lobo Ponceliz
Fac de Humanidades – UNCo

El ingreso en la universidad y la emergencia de nuevas formas de interacción

Desde hace tres años, la Facultad ha instrumentado un ámbito de investigación-acción, del que participan docentes de los cuatro departamentos y estudiantes avanzados de varias carreras, relacionado con el ingreso en la universidad. Las hipótesis de intervención que manejamos sugieren que progresivamente las formas de la cultura designifican el cuerpo de prácticas, actitudes y compromisos que la vida académica universitaria tradicionalmente entrañara. De esa manera, las interacciones entre el colectivo docente y el estudiantil encuentran un ‘ruido’ que no pueden desconocer. Algunas respuestas sugieren que este nuevo contexto merece nuevas estrategias de evaluación y de acreditación, por lo que optan por exigencias más mecanizadas o una supervisión menos puntillosa; otras, que nada puede hacerse más que esperar a que las formas de la nueva cultura se definan.

En estos derroteros, el fracaso en diferentes momentos del recorrido alerta a los jóvenes. Algunos lo perciben en el primer año de sus carreras: no pueden llevar adelante las prácticas que se le exigen –características de estos nuevos escenarios- y optan por la búsqueda de otras carreras que parecen sugerir la alternativa de su distracción. Otros se enfrentan al descontento hacia el final de sus carreras cuando no logran encontrar el sentido de la orientación de su formación y lo reconocen como tiempo invertido sin un objetivo claro. Finalmente, aquellos que logran salvar estas dos alternativas fracasan al enfrentarse a la vida profesional –generalmente la práctica docente- ya que no hallan en su formación de grado respuestas para ese nuevo espacio de interacción y buscan, entonces, respuestas pragmáticas, económicas.

Los modos de interacción en instituciones educativas están condicionados por determinadas concepciones acerca de las prácticas comunicativas. Hablar, leer y escribir en la escuela y la universidad son prácticas cada vez más alejadas de las que caracterizan otros espacios de interacción social, sin embargo, cada vez más condicionadas por estos últimos. Los rituales adecuados a ellas hace treinta años fueron abandonados a favor de una mayor familiaridad entre las personas, los espacios de exposición cedidos al procesamiento lector de actores que no logran encontrar en otras formas orales o escritas modelos que les ofrezcan pistas para su comprensión y posterior reproducción. Además, los espacios de publicidad de la palabra del individuo social mueven, prioritariamente, a la exposición de la opinión, sin la exigencia de más fundamento que el ser la instantánea respuesta al ‘qué opina acerca de...’ prácticamente cualquier asunto.

Esta orientación general borra también los límites tradicionales entre las esferas de la actividad humana. Toda persona interactúa en la vida cotidiana con formas textuales que provienen de la esfera de lo político, de lo jurídico-policial, de la ficción, de la ciencia. Paralelamente, la escuela

va perdiendo de vista la necesidad de orientar la formación de los futuros miembros de las comunidades y reproduce esa especialidad sin fronteras con la justificación de la multidisciplinaria y del fortalecimiento del sujeto argumentante. Este proceso contribuye a construir en la mente de los jóvenes, más que un acervo discursivo disponible al que recurrir en todo momento de procesamiento y producción textual, una nebulosa temática y formal de la que sólo se erige, con sentido, la voz del sujeto, la del yo en ese mundo que le es cada vez más difícil de comentar.

Anclaje teórico- metodológico: relaciones entre el sujeto y los universos temáticos

Cabe, en este punto, establecer ciertas precisiones teórico-metodológicas. Todo agente dispone, a través de su formación, de un conjunto más o menos amplio, aunque siempre difuso, de formas que prometen adecuarse a cada situación de interacción, a cada orden temático y a cada compromiso enunciativo. Esas disposiciones se activan en el momento en que una persona pretende intervenir en una acción lingüística: selecciona un grupo de segmentos –géneros- “intuitivamente aislables por su función semántico-pragmática que pueden ser identificadas como *configuraciones de unidades lingüísticas específicas* (subconjuntos de tiempos de verbos, de pronombres, de organizadores, de marcas de modalización, etc.) de número finito que constituyen el nivel superficial, o aparente, de los tipos discursivos. Si estos tipos nos parecen importantes es porque nos parece que contribuyen a traducir o *semiotizar mundos discursivos* (Bronckart, 2004: 85)”. Un mundo discursivo se construye sobre la base de dos subconjuntos de operaciones: por un lado, las que hacen explícita la relación entre las coordenadas del contenido temático y aquellas en las que se despliega la acción verbal; por otro, las que definen las diferentes instancias de agentividad (personajes, enunciadores, lugares sociales, instituciones, etc.) y el mundo en que se activan en un texto.

Exponer y contar son las dos operaciones psicolingüísticas sobre las que reposa la construcción de esos mundos. Según sea la relación entre el actante y la situación las alternativas serán de mayor implicación a menor autonomía; de este modo podemos identificar un contar implicado –el relato interactivo-, y un contar autónomo –la narración-; un exponer implicado –el discurso interactivo- y un exponer autónomo –el discurso teórico. Cada uno de ellos se caracteriza por ciertas marcas lingüísticas que no solo nos ayudan a distinguirlos sino también a identificar la relación que los hablantes de una comunidad establecen con arreglo a determinadas instancias de interacción, a diversos temas o diversos objetivos de intervención.

Los instrumentos utilizados durante el proceso para analizar la relación de los jóvenes con la textualidad, y con las actividades de leer y escribir, fueron una forma de encuesta realizada durante la inscripción (diciembre 2004 y febrero 2005), entrevistas semiestructuradas que proponían como tema la evaluación de los talleres del ingreso (febrero-marzo 2005 y 2006) y entrevistas abiertas a casos aislados durante el primer cuatrimestre de la cursada. El objetivo era analizar las representaciones de

lectura que los estudiantes habían construido durante su formación previa y las adaptaciones operadas en ese breve recorrido¹.

De la encuesta pudimos relevar que la actividad de lectura se asocia prioritariamente con la lectura estética. Cuando se les solicitaba reconocer otros ámbitos de lectura –prensa, afiches publicitarios, *comics*- descubrían que aun cuando habían optado por la opción que reducía la representación a una expresión mínima, podían reconocer que sí invertían cierto tiempo semanal en la lectura. Con respecto a las dificultades identificadas, los obstáculos del mundo de los textos quedaban restringidos a problemas del vocabulario y al del estilo del autor. En cuanto a la escritura, la identifican como actividad de equivalente automaticidad al habla, actividad habitual en ámbitos diversos, y que no entraña más dificultad que la normativa.

Análisis del corpus

Debemos aclarar que entendemos la lectura, el procesamiento de textos, como un espacio de interacción, en tanto que los resultados la reducen a una suerte de operación de traducción que no solo está condicionada por un conjunto de elementos meramente léxicos, sino también por un componente que estos nuevos lectores reconocen como caprichosamente subjetivo, el estilo. Dado que no disponemos de los recursos para analizar la sobrecarga cognitiva o las respuestas físicas ante el procesamiento, optamos por analizar la respuesta a estas actividades a través de la construcción del propio discurso de los estudiantes, mediada por una consigna de escritura posterior a la lectura.

Nuestro corpus inicial, la colección de escritos producidos por un treinta por ciento de los asistentes a los talleres, fue restringido para este análisis a la producción más cercana al inicio de las intervenciones, es decir, la primera actividad de lectura-escritura. Esta consistió en la lectura de un texto de Risieri Frondizi sobre las “Misiones de la Universidad”, el reconocimiento de segmentos textuales relacionados fundamentalmente con el desarrollo temático (proposiciones que dan cuenta del avance del tema a lo largo del texto) y la dimensión interactiva del texto (diálogo del autor-enunciador con otras voces, modalizaciones, valoraciones, etc.). Entre el año 2005 y 2006 logramos recoger 102 respuestas que efectivamente nos habilitan un análisis del compromiso con la práctica. Tuvimos de recortar aquellos, un veinte por ciento, en los que los estudiantes no lograron dar respuesta a la consigna.

La consigna fue la siguiente:

Parafrasee en un breve texto – no más de dos carillas ni menos de media- las misiones de las que habla Frondizi. Aproveche las palabras del autor para organizar un diálogo productivo con lo que sigue:

¿Cómo se relacionan esas misiones con sus expectativas como estudiante universitario? Su escrito debería relacionarse con las siguientes palabras o frases: vida académica y vida profesional, investigación, cultura, formación.²

¹ Los análisis de los datos fueron expuestos parcialmente en Alicia Frischknecht y María Eugenia Llambí, “Representaciones de lectura y de escritura de los ingresantes”, ponencia presentada en el Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Salta, 2005.

La primera indicación propone poner en otras palabras no menos adecuadas el contenido del texto y habilita, incluso a apropiarse de las palabras del enunciador-autor para reponer el sentido. La segunda parte convoca al ingresante a un compromiso activo con el tema. Del total analizado, concluimos que solamente un 26,5 % logró una apertura consecuente con la consigna: el resultado fueron producciones de menor grado de interactividad y mayor autonomía. Del total de los textos, solo uno responde cabalmente a la consigna, el enunciador repone una paráfrasis del texto sin redundar en un mero comentario y relaciona su compromiso enunciativo con formulaciones que se identifican respecto de aquel. En un nivel intermedio, solamente siete escritos optaron por identificación de dos acciones diferentes y propusieron en consecuencia dos segmentos gráficamente marcados, uno relativo a la reposición de las macroproposiciones y otro “con respecto a mis expectativas ...”. La mayoría restante resolvió la consigna a través del corrimiento del tema del texto leído a su propia interpretación. Algunas de las fórmulas que marcan ese corrimiento son las que siguen:

“Las misiones Se ajustan a lo que **espero** de ellas”

“La misiones Son **para mí** ...” o La universidad ... representa **para mí**”

“esta modificación ha acontecido en **mis pensamientos** ...”

“**Nuestra** argentina ... “

“Dentro de la universidad **encontramos** **Con respecto a mis expectativas** son buenas ... **yo busco**”

“Las misiones son las que **yo llegué** a tener”

Para analizar más detalladamente la respuesta del 73,5 % de los escritos, es conveniente describir la arquitectura del texto leído por los estudiantes. El artículo de Frondizi, “Las misiones de la Universidad”, es publicado en la década del '50 en una revista de circulación académica. Se reconoce al autor como promotor, en la historia de la universidad argentina, de una reforma sustantiva de la institución después de la de 1918. En “Las misiones de la universidad”, el agente abstracto definido es ‘universidad argentina’ y el comentario admite su relación con determinadas misiones sociales y/o culturales. Después de una apertura caracterizada por la narración histórica – aunque con modalidad fuertemente apreciativa marcada por subjetivismos y figuras retóricas-, se inaugura el desarrollo a través de un señalamiento gráfico que se repite en los siguientes tres segmentos en los que se proponen los comentarios (consagración del saber, incremento del saber y formación de profesionales). La clausura, también gráficamente identificable, abre un segmento deóntico.

Las consignas que no sugerían la paráfrasis, hay que aclarar, indicaban una serie léxico-tópica que no podía reponerse en la linealidad del texto:

Su escrito debería relacionarse con las siguientes palabras o frases: vida académica y vida profesional, investigación, cultura, formación

² En Alicia Frischknecht y María Eugenia Llambí, *En blanco y negro I y 2. Textos y orientaciones para la reflexión sobre la vida en la universidad, la lectura y la escritura*, Limay, Cipolletti-Neuquén, 2005 y 2006 respectivamente.

La tendencia más sostenida en los escritos fue la reproducción de esta serie no ordenada y, al mismo tiempo, la orientación de la práctica movilizadora por esos corrientes. Los componentes del primer par, “vida académica” - “vida profesional”, aparecen asociados y, en muchos casos, identificados. No se los reconoce a través de una relación con una temporalidad diferenciada, presente/futuro, sino como una constante ‘posible’ en el presente de la experiencia personal. La referencia a la investigación aparece como imperativo vinculada con la ‘vida académica’ y no como responsabilidad de otro colectivo, el docente (es la sugerencia que aporta el texto de Frondizi). La noción más difusa, junto con una no sugerida pero integrada por los estudiantes –saber-, es la de cultura. Decimos difusa porque se asocia alternativamente con el saber, con los rituales sociales, con las peculiaridades étnicas o religiosas, aunque siempre en términos de bien consumible, de herramienta o de instrumento, al igual que ‘saber’. Estas atribuciones de sentido favorecen sin duda la transposición del sujeto-tema de

“La universidad (T único) tiene la misión de incrementar (C1)/conservar (C2) /difundir (C3)...”

a

Yo (T único también) tengo la misión de ...”

Los ejemplos³ que proponemos a continuación resultan paradigmáticos:

Texto A

La elección de una carrera constituye una ardua tarea para el egresado secundario que incluye un conjunto de incertidumbres, miedos e inseguridades.

No ajena a esto y atendiendo a la convicción de mis padres, de marchar de mi pueblo, aún sin estar completamente segura de mi elección, para experimentar, decidí escoger una carrera humanística. Se viene a mi mente, cuáles fueron las razones por las que elegí PROFESORADO EN GEOGRAFÍA en lugar de CONTADOR PÚBLICO, que conformaba la otra opción de estudio.

Efectué dicha elección, básicamente, por dos razones: la primera estuvo totalmente relacionada a mi interés por la “INVESTIGACIÓN”, soy especialista en “BUSCARLE LA QUINTA PATA AL GATO” y tal vez con ignorancia eliminé la posibilidad de hacer posible mi anhelo, en la carrera de contador, que comencé a verla como algo “ESTRUCTURADO”.

La segunda razón surgió como consecuencia de poder ser útil a la sociedad y no a un grupo reducido de personas, y ¡qué más útil –pensé- que brindar una herramienta tan poderosa como lo es el “CONOCIMIENTO”, para crear personas críticas que se opongan a todas las injusticias derivadas de nuestro modelo económico!

Una vez analizado esto, el siguiente interrogante a responder fue: ¿en qué universidad debo iniciar mis estudios? Y escogí, a pesar de tener la posibilidad de marcharme a cualquier lugar del país, la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. Dicha decisión fue determinada porque sostuve en aquel momento y de hecho aún sigo sosteniendo, que “LA VIDA ACADÉMICA” en la citada universidad permitirá la “FORMACIÓN” más adecuada para concretar mis objetivos una vez iniciada la “VIDA PROFESIONAL”, “LOGRAR PROFUNDOS Y FRUCTÍFEROS CAMBIOS SOCIALES”.

A lo que intento llegar es a que desconociendo plenamente las misiones universitarias que plantea RISIERI FRONDISI en el texto “La universidad y sus

³ Los escritos fueron reparados en ortografía y, eventualmente, algún caso en que la puntuación obstruiría la comprensión.

misiones”, mis expectativas como estudiante universitario estaban y siguen estando fuertemente relacionadas a dichas misiones. Quizás lo que hace falta, para modificar las fallas universitarias, es que cada ingresante haga de ella sus “MISIONES PERSONALES”, tal vez así podremos servir a la sociedad, logrando erradicar las grandes desigualdades sociales, la dependencia económica y política con organismos internacionales y países extranjeros, así como también su “DOMINIO DE LA CULTURA”, consecuencia del modo de acumulación capitalista, fruto de la codicia y el egoísmo del hombre.

El texto A reconoce un plan de tres segmentos, sin embargo no hay correspondencia con las sugerencias de trabajo, Si bien la apertura se introduce con una aparente impersonalidad, el tema –la elección de una carrera- se ancla en el relato interactivo. En el segundo párrafo de esa apertura gráficamente marcada se involucran las formas de primera persona del singular, en una temporalidad característica del relato. No guarda relación alguna con la isotopía del texto procesado.

El segundo segmento, el que esperaríamos como desarrollo, está encabezado por un verbo procedimental, en perfecto y primera persona, que da continuidad a la narración. Sin embargo, fuerza la inclusión de la serie marcada en la consigna, con un orden alterado y con comentarios que le dan un sentido ‘personal’ a cada uno.

La clausura sigue en la misma línea. Hace una referencia al autor y al texto pero construye como identificación tópica las frase “misiones personales”, desconociendo por completo la fuente procesada y/o la consigna de trabajo.

Texto B

Mis expectativas como estudiante universitario son muchas y en ellas están incluídas tanto la vida académica, que es la que implica mucha responsabilidad, esfuerzo, dedicación; y también la vida profesional que la cual uno elige para ser alguien en la vida; y para poder saber nuestras propias culturas, aprender a desarrollarme en esta sociedad y para poder ser alguien dentro de la misma.

Lo que realmente espero es saber todo lo necesario para la vida tanto profesional como cultural. Aprender y tener curiosidad por las cosas y no quedarme con lo que me dicen o hacen sino investigar si es así o no.

Otras de las cosas como estudiante es formarme y llegar a todas mis metas con el propósito de obtener lo que quiero (luchar y pelear por ello).

La universidad es un lugar un estudiante debe aprender estas cuatro misiones para poder desenvolverse en ella. Estas cuatro misiones son:

- *el saber y aprender*
- *el tener interés por algo y no esperar de los demás*
- *el que nos formen como profesionales útiles para todo tipo de ocasión*
- *el no ser dejado de lado sino integrado a todo tipo de actividad e ideas.*

La investigación es algo que quiero aprender a transmitir en la carrera ya que con ella uno puede saber, aprender y descubrir nuevos mundos de ideologías, o puntos de vista y no quedarse con lo que los demás dicen como son las cosas.

El texto B, en cambio, es encabezado por la tópica delimitada por la segunda consigna, “mis expectativas”. El texto no parece identificar introducción, desarrollo o conclusión pero sí se organiza respetuoso de la serie léxica propuesta por la consigna. Del mismo modo que en el anterior, se atribuyen interpretaciones personales a las “misiones”.

Hay un porcentaje menor de estudiantes que pasan de la identificación del tópico temático al comentario sobre el segundo tema, en el que se detienen en el resto del desarrollo. La apertura del texto se centra en el compromiso del enunciador autor con lo que el cree, opina, siente, concluye, quiere, expresa, espera, le gusta, etc. El espacio de interpretación es definido por ese yo que se constituye como parámetro expositivo y narrativo.

Conclusiones

El recorrido por los escritos nos ha permitido reconocer que, frente a una exigencia de lectura y la posterior exposición de los resultados del proceso, los estudiantes que ingresan en la universidad prefieren resolver la consigna a través de un compromiso menos autónomo, más interactivo. En esta opción, la selección tópica que privilegian es la vinculada con la experiencia personal, sus “expectativas”, sus creencias, sus deseos, etc. Es necesario discutir si se trata de una operación interpretativa. Creemos que, en realidad, esta dimensión subjetiva es producto no de un giro interpretativo en las culturas científicas o disciplinares, sino de una disfunción de las interacciones entre las personas.

Ante la imposibilidad de relacionarse con el tema propuesto, el sujeto enunciador se erige como parámetro de comentario de un tema que no logra comprometer con ningún aspecto de su experiencia.

Por otro lado, en lo que hace al conocimiento del universo discursivo, cabe agregar que asocian la noción de texto con el esquema aristotélico de Introducción-desarrollo-conclusión, pero esos segmentos no son consecuentes con movimientos discursivos sino meras particiones gráficas. Del mismo modo, la construcción de universos discursivos queda condicionada por un hacer que no define claramente sus objetivos.

Bibliografía:

ALVARADO, M. (2000), “Leer y escribir. Textos y apuntes de una capacitación”, mimeo, UEPC/FLACSO.

ALVARADO, M. y M.Cortés (2001), “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar” en *Lulú Coquette. Rev. De didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, nº1, setiembre.

ARNAL, J. et al.(1980), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Buenos Aires, Labor.

BENVEGNU, M.A. et al. (2001), “La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica” en *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, UNLU, disponible en www.unlu.edu.ar/~redecom/.

BOURDIEU, P. (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo (primera edición en español).

BRONCKART, J-P. (1996), *Actividad de Lenguaje, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Mimeo, traducción M.Reynoso, UNER.

- BRONCKART, J-P. (2004), *Agir et discours en situation de travail*. Cahier de la section des sciences de l'éducation, nº 103 – junio 2004.
- BRUNETTI, P., C. STANCATO y M.C. Subtil, *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*, Córdoba, Ferreyra Ed., 2002.
- CASSANY, D. (1999), “El comentario de texto en el enfoque comunicativo” en *Clave*, Nº 8: 9-40, Caracas.
- CASSANY, D., “Mi taller de escritura” en *Textos*, 30: 21-31, Barcelona, mayo de 2002.
- CASSANY, D. (2004), “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica”, en *Lectura y Vida*, junio de 2004.
- CASTELLÓ, M., “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”, en en Rev. *Signos*, U.C. de Valparaíso, Vol. XXXV: 149-162, 1º y 2º semestre 2002, Nos. 51-52.
- CASTORINA, J.A. (Compilador) (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- CAVALLO, G. y R. CHARTIER (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- CHARTIER, A.M. y J. HEBRARD (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1990)*, Barcelona, Gedisa.
- DELGADO, J.M. y J. GUTIÉRREZ (1994), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- DI STEFANO, M. y C. PEREIRA (1997): “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en *Signo y Señal*, Nº 8.
- DI STEFANO, M, C. PEREIRA y A. REALE, “¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?”, *Perspectiva Universitaria*, Nº 18: 21-25, agosto 1988.
- DI TULLIO, Ángela (1992), “El Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes secundarios y universitarios” , Informe final de investigación, manuscrito inédito, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- DI TULLIO, Ángela (2001), “Variaciones sobre alfabetización y cultura: ¿Límites o desafíos para la enseñanza de la lengua materna?”, conferencia presentada en las *Segundas Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*, San Carlos de Bariloche, mayo de 2001.
- DUVERGER, M. (1996), *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.
- GARDNER, H. (1999), *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*, Simon and Schuster.
- MILIAN, M. y A. Camps (compiladoras) (2000), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. et al., “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, en Rev. *Signos*, U.C. de Valparaíso, Vol. XXXV: 129-148, 1º y 2º semestre 2002, Nos 51-52.
- OLSON, D.R. (1999), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- OLSON, D.R. y N.Torrance (compiladores) (1998), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- PADILLA DE CERDÁN, C. (2001), El texto expositivo: modos de comprensión y producción escrita, *INSIL, UNT, Tucumán*.
- PETRUCCI, A. (1999), *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona, Gedisa.

SCHNEUWLY, B. (1985), "La construction sociale du langage écrit", en Bronckart, J-P. y B. Schneuwly, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé: 169-203.

VÉLEZ DE OLMOS, G. y C. RINAUDO (1996), "La lectura en la Universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo", en *I Congreso Internacional de Educación Educación, Crisis y Utopías*, ICE, FFyL, UBA.