

CONCEPCIONES SOBRE LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES DE GESTIÓN PRIVADA DE PSICOPEDAGOGÍA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Berta Rotstein de Gueller¹

Universidad Abierta Interamericana – Argentina

Ana Paula Solans²

Universidad Abierta Interamericana – Argentina

Juan Conti³

Universidad Abierta Interamericana – Argentina

Recibido: 24/10/2023

Aprobado: 18/12/2023

RESUMEN

Desde hace décadas que las problemáticas de la lectura de los textos académicos en la universidad han captado la atención de docentes e investigadores por los obstáculos que ocasionan durante el aprendizaje y en la culminación de los estudios. Para este trabajo, se considera a la lectura como una actividad epistémica, donde las concepciones de los estudiantes se constituyen en presupuestos que intervienen en su abordaje. A partir de ello en los Seminarios de Investigación I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, durante el año 2021, se configuró el objetivo de esta investigación: inferir las concepciones sobre la actividad de lectura de textos académicos de estudiantes universitarios de la carrera de Psicopedagogía. Se elaboró un diseño no estándar (cualitativo) con entrevistas y relatos autobiográficos analizados con estrategias del método comparativo constante de la Teoría Fundamentada de los datos, complementada con un análisis semi-estructurado (matriz) en el que se

¹Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. (Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana, Argentina). Correo Electrónico: bertagueller@gmail.com

²Magister en Metodología de la Investigación Social (Universidad de Tres de Febrero – Università di Bologna - UNTREF-UNIBO). Correo Electrónico: anapaulasolans@gmail.com

³Licenciado en Psicopedagogía (Universidad Abierta Interamericana, Argentina). Correo Electrónico: playteam.juan@gmail.com

combinaron categorías abiertas y cerradas. Se concluye, a partir del análisis de relatos y entrevistas de 40 estudiantes mujeres, de entre 20 y 45 años que cursaban 3° y 4° año de la carrera de Psicopedagogía de diferentes universidades de gestión privada, que el objetivo de la actividad de lectura fue el de cumplir con los requerimientos de las materias. La actividad de leer tuvo lugar en entramados contextos educativos, personales, laborales y familiares donde se acentuaron estrategias y tensiones en la gestión del tiempo en estrecha relación con los componentes económicos, espaciales, materiales, emocionales, motivacionales y vinculares. La concepción que guía la actividad es la de acto o episodio de comprensión encapsulado y descontextualizado de las múltiples dimensiones que configuran los textos académicos y sus contextos, lo que no implica que el lector esté ajeno a la misma. Por el contrario, se encuentra un lector involucrado en la lectura, que ajusta sus propias acciones y procesos de autorregulación a partir de las demandas. Pero este acto o episodio impulsa la comprensión intra-textual más que la transformación del estudiante con lo que lee. A partir de esto, en el marco de la formación en Psicopedagogía se proponen recomendaciones: una aproximación integral y crítica de la actividad de lectura (que incluya glosarios) y el contexto del texto (disciplinas, autores, corrientes, bibliografías, entre otros), así como la promoción de orientaciones prácticas y contextualizadas para los estudiantes, con el fin de colaborar en la gestión de los componentes de la actividad en un marco de superposición de disciplinas, tareas, circunstancias personales y laborales.

Palabras clave: Psicopedagogía-Concepción-Actividad de Lectura-Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT

For decades, the problems of reading academic texts in the university have caught the attention of teachers and researchers due to the obstacles that they cause during learning and at the completion of studies. In this study reading is considered an epistemic activity, where students' conceptions constitute presumptions that intervene in their approach to reading. The research took place with students taking the courses of 'Research Seminars I and II' at the Bachelor's Degree in Psychopedagogy from the Inter-American Open University, in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentine Republic, during the year 2021. The main goal of this research was constructed in that context and is to get to know the conceptions about the activity of reading university academic texts at university. A non-standard (qualitative) design was chosen. It included interviews and autobiographical stories that were analyzed with strategies of the constant comparative method of Grounded Theory, and it was complemented with a semi-structured analysis (matrix) which included open and closed categories. By means of the analysis of stories and interviews of 40 female students -between 20 and 45 years old, who were in their 3rd and 4th year of the degree of Psychopedagogy from different privately managed universities- one conclusion was reached: students read to comply with the requirements of the classes. The activity of reading took

place in educational, personal, work and educational contexts where strategies and tensions in time management were accentuated in close relationship with the economic, spatial, material, emotional, motivational components and bonding. The conception that guides the activity is that of an act –or encapsulated and not contextualized episode of understanding of the multiple dimensions that configure academic texts and their contexts-, which does not imply that the reader is oblivious to it. On the contrary, there is a reader involved in reading, which adjusts its own actions and self-regulation processes based on the demands. But this act or episode drives intra-textual understanding more than the transformation of the student through what he reads. Taking these conclusions into account, within the training in Psychopedagogy, certain recommendations are proposed. Such as a comprehensive and critical approach to the reading activity (which includes glossaries) and the context of the text (disciplines, authors, currents, bibliographies, among others), as well as the promotion of practical and contextualized orientations for students, in order to collaborate in the management of the components of the activity within a framework of overlapping disciplines, tasks, personal and work circumstances.

Keywords: Psychopedagogy-Reading Activity-Conceptions-Students.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se inició por la preocupación de los integrantes de las cátedras de los seminarios de Metodología de la Investigación y de los equipos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, República Argentina, por las problemáticas que presentaban los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en la lectura de textos académicos. Entre ellas se observó la falta de contextualización de los autores y sus textos, obstáculos para comparar posturas, problemas para destacar conceptos, inconvenientes para implicarse en el análisis crítico, preferencia por textos descriptivos sobre los argumentativo y limitaciones para relacionar componentes teóricos con componentes empíricos.

Estas inquietudes coincidieron con autores que detectaron que la lectura responde principalmente a la obligación y una escasez de reflexión de los estudiantes sobre ésta (Valdunciel, 2013). Por otra parte, las dificultades en la lectura emergieron de la complejidad de los textos académicos, del lenguaje insuficiente, así como de una falta de atención, interés, motivación y estudio por parte de los estudiantes (Fernández y Carlino, 2010).

Cabe destacar que en la universidad la lectura es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia ya que a través de ella los estudiantes se relacionan y toman contacto con

la producción académica de la disciplina que estudian (Carlino, 2003). Este componente cobra aún más relevancia cuando se le atribuye ser uno de los factores que permite que solo se gradúen el 30 de cada 100 ingresantes en Argentina (Guadagni, 2020). Algunos estudios son aún más pesimistas, dado que indican que solo 1 de 4 estudiantes alcanzan a completar sus carreras (OCDE, 2021). A esta dificultad se le suma la matriz interdisciplinar de la Psicopedagogía en tanto en ella converge una multiplicidad de disciplinas (Ricci, 2022).

La actividad de lectura es un campo de indagación científica de interés para docentes, bibliotecarios e investigadores cuyas problemáticas afectan a todos los niveles educativos. La variedad de temáticas y abordajes de investigación dan cuenta de su complejidad. De hecho, esta preocupación comienza antes de que los estudiantes ingresen a la universidad, tal es el caso del estudio que analizó las diferencias de la actividad de lectura entre la educación secundaria y la universidad en que se halló la tendencia a percibir una continuidad entre las prácticas lectoras en ambos niveles educativos en los estudiantes con calificaciones más altas (Villalonga Penna y Padilla, 2020). Por el contrario, en aquellos con calificaciones bajas se notó una incongruencia entre éstas. Tanto las similitudes como las diferencias establecidas por los alumnos se vincularon con la cantidad de lectura, el tipo de texto y la concentración que requiere comprenderlos.

Dentro de la etapa universitaria se hallaron diversas investigaciones: una de ellas se enfocó en el abordaje de la lectura a partir de la intervención didáctica donde se halló que el 86% de los estudiantes modificaron su comportamiento lector y la capacidad de comprensión de textos académicos (Guerra Morales y Forero Baena, 2015). Otra abordó los niveles de comprensión lectora de textos académicos expositivo-argumentativos. Los resultados indicaron que los estudiantes dedicaron entre seis y diez horas semanales a la lectura donde las estrategias de mayor frecuencia fueron la identificación de información o ideas, mientras que las menos frecuentes fueron la consulta de fuentes adicionales (Guerra y Guevara, 2017). Asimismo, una investigación se enfocó en recursos educativos a los que distinguió entre tradicionales (subrayado de ideas principales en fotocopias y apuntes) y uso de nuevas tecnologías (fuentes principales de consulta) junto al diccionario (Rigo et. al., 2017).

Desde otra perspectiva, se estudió el procesamiento cognitivo donde se halló que la mejor estrategia en materia de lectura fue el predominio del modo visual, cuando el material de lectura fue de naturaleza concreta y estrechamente relacionado con la experiencia personal (Zeballos et. al., 2017). Esto complementó los hallazgos de una investigación que indicó la necesidad del

procesamiento auditivo para la decodificación satisfactoria de material de lectura abstracto (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015).

Ciertas investigaciones analizaron las dificultades que los alumnos universitarios presentaron ante la interpretación de los textos académicos en la medida de que fueron capaces de incorporar esa información a la producción propia de un resumen (Arnoux et. al., 2002). Se identificó la copia literal de enunciados del texto original en la mitad de los estudiantes, mientras que en el resto de los casos se observaron tanto dificultades para expresar cierto grado de comprensión con respecto del texto original, como en el dominio de las convenciones lingüísticas para extraer sentido.

Asimismo, un estudio sobre la relación entre motivación y lectura académica indicó, en primer lugar, que los estudiantes evidenciaron una motivación por la utilidad percibida de la tarea instrumental (Valenzuela, 2015). En segundo lugar, se ubicaron las expectativas (sentimiento de competencia y efectividad) y el costo. Por último, se situó la importancia (relevancia) y el interés por la tarea de la lectura académica (disfrute).

Por otra parte, se indagó la auto percepción de la comprensión lectora de los estudiantes, concluyendo que la mayoría adoptó un modelo de lectura obediente al develar el sentido del texto desde un rol pasivo, revelando que deben leer varias veces para entender (Roldán y Zabaleta, 2017). Asimismo, se halló una falta del uso estratégico de técnicas propias del proceso de lectura, sin observar conciencia del proceso que llevaron a cabo durante la lectura (metacognición) dado que no manifestaron reconocer cuáles fueron las dificultades que les impidieron comprender un texto, ni de la activación de conocimientos previos o de la relación entre texto-contexto. En general, no relacionaron la lectura en el ámbito académico con el vocabulario (componente relevante en géneros científico-académicos) ni con una finalidad ligada al conocimiento.

Finalmente, quienes estudiaron concepciones, indicaron que las concepciones de aprendizaje variaron de acuerdo con los factores que influyeron en el rendimiento académico, (Álvarez González y Bisquerra Alzina 2012). Además, se observó que cuanto más complejas y constructivas fueron las concepciones de aprendizaje mejor ha sido el desempeño académico de los estudiantes (Sánchez Rossel et. al., 2017). Otros estudios no hallaron una relación lineal entre las concepciones de aprendizaje y el rendimiento académico (López et. al., 2013) por lo que es posible suponer que existen variables tales como ideas previas, naturaleza de la materia,

nivel de pensamiento formal, factores motivacionales e intereses que estén interfiriendo en el rendimiento académico de los estudiantes.

En suma, se puede decir que las indagaciones halladas en Latinoamérica acerca de la lectura de los estudiantes universitarios abarcan dos décadas y se caracterizan por su abordaje desde miradas dispares. En el estudio de la lectura se analizan principalmente estrategias, tensiones y motivaciones, así como las concepciones sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, arrojando datos de interés para este estudio. Sin embargo, las concepciones sobre la actividad de lectura de textos académicos es un nicho vacante. Su relevancia reside en que en las concepciones de los estudiantes intervienen las tensiones que se producen entre los componentes que configuran la actividad: aspectos personales (motivación, emociones, actitudes, procedimientos, estrategias), condiciones de realización (tiempo, ambiente) y mediadores (materiales, recursos y actores).

La educación universitaria en la República Argentina se enmarca en la Educación Superior cuyo fin es el de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Ley De Educación Superior, 1995). Para ello los estudiantes universitarios deben desarrollar competencias con el fin de adquirir capacidades referidas al conocimiento, al desempeño profesional y técnico (Irigoyen et. al., 2011). Dichas competencias son entendidas como el saber hacer en un contexto integrando conocimientos (teórico, práctico o ambos), afectividad, compromiso, entre otras cuestiones (Posada Álvarez, 2004).

En este marco, constituirse en estudiante universitario implica mucho más que la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes (Vélez, 2005). Involucra tiempo, aprendizajes y requiere de procesos de apropiación (Teobaldo, 1996) dentro de un contexto complejo en el que se desarrollan relaciones pedagógicas y lugares de encuentro donde el aprendizaje se construye en el marco de las relaciones y la colaboración entre los sujetos participantes (Porres, 2012).

La lectura es una tarea ineludible para el estudiante universitario quien se ve en el compromiso de leer de forma obligatoria u optativa artículos especializados, reseñas de

investigaciones, manuales y textos de carácter expositivo-argumentativo que suponen una base de sus aprendizajes académicos. En este marco se le requiere comprender lo que lee, incorporar vocabulario, interpretar sutilezas conceptuales, hacer implicaciones y construir nuevas redes semánticas que den cuenta de la competencia meta-textual e intertextual (Areiza y Henao, 1999).

Es a partir de lo planteado que se considera a la lectura como actividad, dado que forma parte de un sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados entre sí: instrumentos, sujetos, objetos, reglas, división de tareas, (auto)regulaciones, comunidades y productos (Engeström, 2001) que aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales. Esta actividad involucra la generación de capacidades y habilidades y va constituyendo un tipo particular de interacción con el mundo y con los otros (Daviđov y Márkova, 1987). Asimismo, incluye aspectos cognitivos, emocionales, comportamientos, procesos meta-cognitivos y estrategias relacionadas con los objetivos de la educación sistemática (Panadero y Tapia, 2014). Es aquí donde las concepciones en tanto marcos organizadores implícitos de los conceptos (Ponte, 1994) cumplen un rol similar a los presupuestos científicos.

Las concepciones condicionan la forma de abordar las tareas ligadas estrechamente con las creencias, las actitudes, las expectativas y el entendimiento. Conforman una suerte de sistemas conceptuales y procesos mentales que conducen o guían el accionar de las personas (Castorina et. al., 2005) y orientan las acciones de los sujetos en diversos dominios de la vida cotidiana (Rodrigo y Correa, 2001). El carácter implícito, personal y encarnado de las concepciones, constituyen un saber hacer más que un saber decir, por esto Pozo (2006) destaca su carácter procedimental.

Tal como se plantó previamente, la lectura como actividad está configurada por una multiplicidad de componentes dentro de un proceso activo entre el texto y el lector. Uno de sus componentes es la motivación, quien dirige la actividad hacia el objetivo, la instiga y la sostiene (Pintrich y Schunk, 2006) tanto extrínseca como intrínsecamente. La motivación extrínseca requiere incentivos externos para la realización de una tarea que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. En la segunda, los incentivos son inherentes a la propia actividad y no requieren refuerzos externos.

Otro componente está conformado por las estrategias cognitivas y meta cognitivas. Las primeras son procesos mentales que permiten la apropiación, comprensión e internalización de

lo que se lee y se aplican para transformar, recordar, retener y transferir a nuevas situaciones. Las segundas permiten al estudiante controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura. Complementariamente, dichas estrategias requieren de procedimientos (releer, parafrasear, generar imágenes, metáforas) o específicos como inferir significados (Morles, 1991) dando lugar a la planificación (notas, subrayar, hacer preguntas), supervisión, y evaluación (resúmenes, gráficos, consulta de otras fuentes, contestar preguntas).

Sin embargo, estos procedimientos no tienen lugar en un contexto neutro sino mediados por aspectos personales entre los que intervienen las emociones (sensaciones, percepciones, juicios, evaluaciones, creencias y deseos) que juegan un papel relevante en la experiencia (Bisquerra Alzina, 2009). Las emociones afectan el cuerpo (los sentidos) y los actos de pensamiento (juicios, suposiciones, creencias, percepciones, fantasías, recuerdos, entre otros) sólo separables a un nivel analítico. Dentro del mismo contexto también intervienen las actitudes o disposiciones que son respuestas relativamente estables (sentimientos intensos), formadas por repetición de respuestas emocionales que se automatizan con el tiempo (estable y resistente a los cambios) y que resultarán favorables o no hacia un comportamiento o cuestión (Ajzen y Fishlein, 1980). Entre las actitudes se destaca la autoconfianza (creencia en uno mismo) frecuentemente asociada a la voluntad de ejercitarse y a la autoestima, un sentimiento favorable que nace de la opinión que se tiene de sí mismo y de las propias capacidades (Beauregard et. al., 2005).

La voluntad de ejercitarse requiere de la autorregulación que permite al estudiante controlar, supervisar y regular determinados aspectos de su propia cognición, motivación, comportamiento y ciertas características del entorno (Pintrich, 2000) en tanto condiciones de realización de la actividad. Dichas condiciones incluyen la organización de materiales y recursos como dispositivos, instrumentos, objetos y soportes (Landau, 2007), el tiempo (elemento que organiza, orienta y regula) (Bergson, 2001), el ambiente (escenario donde se lee), organización y disposición espacial, pautas de comportamiento, roles e interacciones con objetos y personas, criterios de utilización del espacio físico y/o virtual (Naranjo y Torres, 1996).

Planteada la complejidad de la actividad de lectura y su vínculo ineludible con las concepciones que guían el accionar de los estudiantes, resulta significativo indicar que éstas son educables ya que están abiertas al cambio a través de la práctica y la reflexión (Escámez et. al., 2007).

Es en este marco que emergió el objetivo de inferir las concepciones de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía sobre la actividad de lectura de textos académicos, dada su relevancia en la construcción de los aprendizajes y que el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el proceso de aprendizaje situado a lo largo de la vida (Ricci, 2022).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de un estudio que se está realizando en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana con estudiantes de los Seminarios de Investigación I y II quienes colaboraron en el trabajo de campo: diseño de instrumento, recolección y análisis de datos. Se propuso un diseño no estándar (Marradi et. al., 2018) flexible, dialéctico y reflexivo. Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas semi-estructuradas y relatos autobiográficos (Pujadas, 1992) con el fin de recolectar testimonios de experiencias, visiones, aprendizajes y valoraciones sobre su actividad de lectura. Tanto la recolección como el análisis de entrevistas y relatos se llevaron a cabo de modo simultáneo y sucesivo con herramientas del Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada de los datos. El análisis cualitativo de contenido sobre la base de esta teoría permite la elaboración de matrices de datos a través de análisis profundos y pormenorizados de las producciones. Los datos se sometieron a una descripción densa, lo que permitió ir desentrañando las formas de interpretación y las significaciones otorgadas por los sujetos. En el proceso se construyeron manuales de códigos, combinando inducción con deducción. Las codificaciones fueron de carácter abierto (Strauss y Glaser, 1967) porque es un procedimiento que permite la apertura a significados no previstos. Con el propósito de aumentar la confiabilidad, se aplicó en todos los casos un proceso de triangulación entre las técnicas de recolección: se cruzaron los datos obtenidos y analizados de las entrevistas y los relatos autobiográficos. Al multiplicar la información y el análisis se lograron relacionar y contrastar diferentes datos con la intención de potenciar su riqueza y fiabilidad. Se puede sostener, entonces, que la recolección de datos, el análisis y la elaboración de teoría se interrelacionan. (Denzin, 1978).

En este trabajo se presentan los hallazgos del análisis de relatos y entrevistas (corpus 40 relatos y 40 entrevistas) de una selección de estudiantes por conveniencia (Patton, 2002) estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en diferentes Universidades de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el año 2022. Se les informó el tema

y objetivos de la investigación, así como la confidencialidad en el tratamiento de los relatos. La consigna en la narración fue describir una experiencia relativa a la actividad de lectura de textos académicos que se complementó con entrevistas en profundidad. Con las primeras recolecciones se sistematizaron dimensiones de análisis (teóricas y emergentes) que se organizaron en una matriz para sistematizar el análisis de los relatos y entrevistas con el fin de registrar regularidades, excepciones y deducir omisiones.

Los relatos y entrevistas pertenecen a estudiantes mujeres de 23 a 45 años de edad que cursaban tercero y cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía en diferentes Universidades de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todas ellas trabajaban y estudiaban, algunas con pareja, casadas y/o tenían hijos. Se eligió esta carrera dado que su objeto de estudio es el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y su objetivo es formar profesional e integralmente a los estudiantes con el fin de que adquieran conocimientos y habilidades en áreas clínica y socio-institucional para asesoramiento, orientación y diagnóstico (incluye perturbaciones y anomalías) del proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes ámbitos y personas de todos los grupos etarios. Las estudiantes de esta carrera estudian entre 55 y 65 materias por un período aproximado de 5 años. Esto les implica cursar un promedio de 12 materias al año.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL CORPUS

Esta información acerca de materias, disciplinas y tipo de publicaciones mencionadas en los relatos, se retomó en las entrevistas porque se ha considerado relevante por la variabilidad de abordajes, perspectivas, campos de estudio y conocimiento, épocas que proponen distintas formas de pensar y hacer y, al mismo tiempo, vocabularios específicos. Asimismo, los textos mencionados de las diferentes disciplinas abarcaron desde producciones de las propias universidades argentinas hasta provenientes de universidades de Latinoamérica, Estados Unidos, Europa (España, Francia, Austria) en un recorrido temporal que se extendió desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Esto significa que al desafío de comprender el material bibliográfico de distintas disciplinas se le suma el de abordar distintas épocas, contextos de producción y corrientes teóricas.

Tabla 1. Materias mencionadas en los relatos y entrevistas.

Capítulos de libros	18
Apuntes de cátedra	13
Artículo de revista universitaria	6
Ensayo (web)	3

Fuente: Elaboración propia.

3.2 HALLAZGOS

Los textos académicos escogidos por los estudiantes fueron de lectura obligatoria con el fin de responder a las exigencias de las materias, *“Me dispongo a leer el texto que nos dieron para el trabajo práctico (...) el que es difícil de comprender”*, *“Recuerdo un texto del test de Cuestionario Desiderativo que nos dieron para leer para el próximo encuentro para poder identificarlo”*.

El papel fue el soporte privilegiado para leer, aún en textos disponibles digitalmente, el primer procedimiento identificado para iniciar la lectura fue imprimir el material, como denominador común: *“prefiero la lectura en papel”*, *“suelo imprimir todos los textos”*, *“imprimo (...) es súper necesario tenerlo en papel”*, *“En pandemia conseguí una beca del municipio para imprimir”*. Leer en papel se unió a procedimientos físicos que efectuaron sobre el papel (subrayar, dibujar, resaltar, escribir) cuya utilidad fue la de identificar *“si no subrayas no sabes dónde están las ideas importantes”*, distinguir *“subrayo con colores diferentes, así voy diferenciando las ideas”*, conceptualizar *“en el margen pongo una palabra que refiere al párrafo”*. Como excepción, un caso mencionó el uso de la lectura en pantalla asociado al consumo de papel, al costo y al tiempo *“Me di cuenta que era una cantidad innecesaria de papel, que gastaba mucho dinero, comencé a utilizar la computadora (...) con aplicaciones necesarias, hago más ágiles las lecturas ocupo menos tiempo y gasto menos”*.

Se halló que, en la mayoría de los casos, la actividad de lectura suele hacerse en solitario asociada a la tranquilidad, *“A mí me gusta leer de noche, cuando toda la casa está en silencio”*, a la concentración *“me concentro en la lectura cuando leo solo, aunque sea en el tren, me aísla, estoy yo y mi texto”*. En dos casos se mencionó la lectura en grupos, uno con una connotación positiva *“recuerdo que teníamos que leer un texto de semiología, me resultaba*

estuvieron fundamentalmente asociadas a las dificultades para articular el tiempo que les requiere la cantidad de textos que se les demanda leer en las diferentes materias con la vida personal, familiar y laboral, lo que genera interferencias y superposiciones *“con todas las complicaciones de horarios (...) me enoja el solo pensar que tengo material para leer de la facultad”* *“Si dejo todo lo que tengo que leer para último momento, colapso”* *“me organicé una agenda día por día que leer, pero ni así puedo llegar, es mucho, mucho y me frustra”*, *“hubo un exceso de material en todas las cursadas, entonces me enojé y dije no voy a leerlos todos”*.

La resolución de estos problemas se satisfizo con dos estrategias. Por un lado, la postergación de lectura: *“Leo lo necesario y se me interesa, lo dejo para más adelante”*, *“Me hice un listado de materias para leer en verano (...) ahora lo imprescindible, ni una hoja más”*. Por el otro, el intercambio con compañeras de cursada (como excepción): *“Como dan mucho para leer, con algunas compañeras no dividimos las lecturas e intercambiamos”*. En relación con los profesores, no se recogieron menciones de haber recibido orientaciones por parte de ellos para el abordaje de las lecturas obligatorias y/o su organización considerando la sumatoria y superposición de lecturas (intra o inter-materias). Tampoco se aludió a orientaciones relacionadas con los textos, conceptos, autores, disciplinas.

En cuanto al contenido de la lectura, también se identificó el uso de estrategias y procedimientos para gestionar el tiempo de lectura. Se distinguieron estrategias asociadas al contenido: *“A veces lo que tengo que leer no lo puedo leer en un mismo día, porque debo releer párrafos anteriores para comprender y continuar la lectura”*; al interés *“si tengo suficiente tiempo empiezo por los que más me interesan (...) sino empiezo por los más difíciles”*; al motivo *“Todo dependen del tiempo que tenga (...) preparo los que están más próximos a rendir, para llegar al examen”*, a la cantidad *“leo el material una primera vez sola y lo completo con la clase”* *“Hago una primera lectura y busco un video para completar la información.”*

En relación a los procedimientos tendientes a reducir el tiempo de lectura se distinguen dos tipos: jerarquizar contenidos: *“Cuando tengo mucho para leer, yo descarto ejemplos que siento que no necesito, por ejemplo, explicaciones demasiado largas y rebuscadas”* o reducir contenidos: *“hago semi-resúmenes al principio y luego hago un resumen general y global”*, *“a veces me hago un mapa conceptual”*.

Con respecto al espacio, se pudo observar que de acuerdo al tiempo que dispusieron generaron espacios improvisados transmutando “no lugares” (Augé, 1992) en lugares aptos

para la actividad de lectura: *“Hay tanto para leer (...) que leo en el tren, desde mi casa al trabajo”, “Leo en mi trabajo, en la hora de la comida, siempre trato de estar al día” “Leo y releo los párrafos, algunos en voz alta para mantener la atención, rodeo autores, subrayo, mientras viajo”.*

De los relatos y las entrevistas se puede deducir que el factor económico también incidió en la actividad de lectura, considerando que estas estudiantes cursaban en forma regular entre 5 y 7 materias por cuatrimestre y el retraso les requiere de un mayor compromiso económico, dado que son estudiantes de Universidades de gestión privada. Además, cada materia propone numerosos textos obligatorios que ellas *“descargan”* de las *“páginas web”* de las universidades pero que *“necesitan”* imprimir/fotocopiar para su lectura debido a la forma en que lo leen, lo que les ocasiona un gasto significativo pero imprescindible. Lo anteriormente mencionado redundante en que deben aprovechar al máximo el tiempo para leer los textos de cada una de las materias que están cursando, atendiendo en simultáneo a sus actividades profesionales, familiares, personales, lo que torna a la actividad de lectura en un acto de interpretación de lo leído y no en un proceso de transformación dialógica con lo que se lee y a partir de lo que se lee.

En resumen, los textos académicos escogidos por los estudiantes fueron de lectura obligatoria con el fin de responder a las exigencias de las materias. El papel fue el soporte privilegiado para leer, aún en textos disponibles digitalmente. Leer en papel se unió a procedimientos físicos que efectuaron sobre el papel (subrayar, dibujar, resaltar, escribir) cuya utilidad fue la de identificar, distinguir y conceptualizar. En relación al ambiente, se halló que en la mayoría de los casos, la actividad de lectura suele hacerse en solitario asociada a la tranquilidad, aunque en dos casos se mencionó la lectura en grupos, uno con una connotación positiva y otra negativa. En cuanto a la forma de leer, se registró que lo hicieron de forma descontextualizada y encapsulada con la intención de comprender y entender de qué trata el texto.

En cuanto a la motivación, el mayor peso recayó sobre la motivación extrínseca asociada a la obligatoriedad, aunque vale la pena destacar las excepciones dado que algunas estudiantes destacaron la motivación intrínseca asociada al aprendizaje, al sentido práctico que le otorgan a la actividad de lectura, a un interés genuino y a la relación entre lo que leían con la carrera. En relación con las emociones, las placenteras han sido las de menor recolección y se atribuyeron al disfrute y a la alegría por los logros. Por su parte las emociones negativas

estuvieron fundamentalmente asociadas a las dificultades para articular el tiempo que les requiere la cantidad de textos que se les demanda leer en las diferentes materias con la vida personal, familiar y laboral, lo que genera interferencias y superposiciones. La resolución de estos problemas se satisfizo con dos estrategias: por un lado, la postergación de lectura y, por el otro, el intercambio con compañeras de cursada (como excepción).

En cuanto al contenido de la lectura, también se identificó el uso de estrategias y procedimientos para gestionar el tiempo de lectura. En relación a los procedimientos tendientes a reducir el tiempo de lectura se distinguen dos tipos: jerarquizar contenidos o reducir contenidos. Con respecto al espacio, se pudo observar que de acuerdo al tiempo que dispusieron generaron espacios improvisados en lugares aptos para la actividad de lectura.

El factor económico también incidió en la actividad de lectura, por significar un mayor compromiso económico, dado que son estudiantes de Universidades de gestión privada y porque cada materia propone numerosos textos obligatorios que ellas descargan de las páginas de internet de las universidades pero que necesitan imprimir/fotocopiar para su lectura debido a la forma en que lo leen. Lo anteriormente mencionado redundante en que deben aprovechar al máximo el tiempo para leer los textos de cada una de las materias que están cursando, atendiendo en simultáneo a sus actividades profesionales, familiares, personales, lo que torna a la actividad de lectura en un acto de interpretación de lo leído y no en un proceso de transformación dialógica con lo que se lee y a partir de lo que se lee.

4. DISCUSIÓN

En consonancia con otros autores, los resultados de este artículo coinciden con lo planteado por Allende (1994) y Kintsch (1998) que la lectura se asemeja más a una interacción lineal y parcial entre el lector y parte del texto, que al enfoque que la considera como un proceso complejo y activo que insta a las estudiantes a interpretar, ajustar las propias acciones y procesos a partir ellas (Pozo et. al., 2006). De este modo, se considera que la lectura lineal y descontextualizada constituye una limitación para aplicar lo aprendido para el rol de la profesión en intervenciones situadas (Roldán y Zabaleta, 2017), además de configurarse en una actividad de poco disfrute para el estudiante (Valenzuela, 2015).

Sin embargo, en este estudio se pudo observar que la lectura lineal y superficial de los textos, no implica necesariamente que se esté frente a un lector ajeno a la actividad. Por el contrario, se encuentra un lector que trata de comprender (en un sentido personal) lo que lee,

un lector involucrado en la lectura, que ajusta sus propias acciones y procesos de autorregulación a partir de las demandas (Pozo et. al., 2007).

De esta manera, considerando lo expuesto por Gonzáles y otros (2012) quienes afirmaron que las concepciones de aprendizaje varían de acuerdo con los factores que influyeron en el rendimiento académico, en esta investigación se puede dar cuenta de que no sólo son los factores los que operan en las concepciones, sino que las tensiones que se producen entre los componentes intervienen en ellas. Es a partir de esto que se considera que las dificultades en la lectura de textos académicos emergen no sólo de la complejidad de los textos, del lenguaje insuficiente, de una falta de atención, interés, motivación y estudio por parte de los estudiantes (Fernández y Carlino, 2010) sino que las tensiones que se producen entre los componentes intervienen en las concepciones que guían la actividad.

5. CONCLUSIONES

Las concepciones que guían la actividad de lectura de textos académicos remiten a un acto o episodio, no a una actividad configurada como sistema multidimensional y complejo.

Acto o episodio en el que los componentes entran en tensión y se enlazan situacionalmente en función de la concepción, que se realiza por exigencia, para cumplir en forma obligatoria con la lectura del copioso material que las diferentes materias demandan, lo que lleva a la imposibilidad de libre elección y a la primacía de la motivación extrínseca. En este sentido la acción de leer se realiza guiado por el propósito de acreditar y/o aprobar cada materia. Estos resultados coinciden con los obtenidos por los autores Rigo et. al., (2017).

Acto o episodio clausurado en el procesamiento intra-textual del texto que leen. Encapsulado en cada una de las disciplinas que configuran las diferentes materias, lo que genera un vacío epistémico. Textos que pertenecen a disciplinas académicas con vocabularios específicos y sentidos divergentes entre ellos (“*Epistemología*”, “*Psicoanálisis*”, “*Psicopatología del aprendizaje*”, “*Semiología*” e inclusive “*Psicopedagogía*”). Textos que se enmarcan en diferentes corrientes de pensamiento, momentos históricos, posicionamientos profesionales, entre otros. Lo que coincide con la visión de una lectura aislada y descontextualizada (Valduncel, 2013).

Acto o episodio que requiere productividad en lo económico, debido a la cantidad de materias que cursan en forma simultánea y que requiere de autogestión y organización de los componentes atravesados por lo temporal. Los estudiantes pueden cursar hasta 14 materias

anuales, entre seis y siete materias simultáneas del mismo año en cada semestre en los que prevalece procesos de lectura superficial y desligada.

Acto o episodio que enajena por su exigencia ya que les demanda postergaciones en lo familiar, personal y laboral.

Acto o episodio que promueve emociones negativas que requieren de procesos de regulación y /o aceptación.

Acto e episodio que impulsa la comprensión / interpretación más que a transformación del estudiante con y en la actividad.

En función de los hallazgos y teniendo en cuenta los aportes brindados por Guerra Morales y Forero Baena (2015), quienes detectaron que a partir de la intervención didáctica el 86% de los estudiantes modificaron su comportamiento lector y la capacidad de comprensión de textos académicos, se realizan los siguientes aportes y sugerencias:

Docentes/cátedras

De la lectura plana y lineal a la lectura relacional y situada.

- Enfocar el abordaje del texto con una aproximación integral y crítica haciendo un registro del título, sentidos, organización, subtítulos, bibliografía.
- Contextualizar las lecturas dentro del libro, del autor, bibliografías del propio texto, disciplinas, líneas de estudio/académicas, y la perspectiva Psicopedagógica.
- Orientar a las estudiantes a utilizar glosarios de las diferentes disciplinas correspondientes a los textos obligatorios (así como de Psicopedagogía) para comprender las consonancias y disonancias en los significados de los conceptos que se abordan en los textos.
 - Dosificar la cantidad de lecturas
 - Diferenciar entre la lectura obligatoria y permitir la lectura por elección
 - Sugerir estrategias digitales para abordar las lecturas.
 - Orientar en la contextualización de los materiales de diversas disciplinas, momentos históricos, regiones y autores.
- Incluir los problemas que se le presentan a los estudiantes en la realización de las tareas que configuran actividad de lectura: relacionados con el tiempo, el espacio, los intereses, la congestión de lecturas, las dificultades, personales, familiares, económicas y laborales cuando se la diseña.

Futuros estudios

- Se recomienda la ampliación del estudio de las concepciones de la actividad de lectura en el ámbito privado y en Universidades públicas de gestión estatal para fortalecer y discutir los hallazgos.

En síntesis, las estudiantes conciben la realización de la actividad de lectura de textos académicos para acreditar. Los componentes entran en tensión y se enlazan situacionalmente en función de la concepción (mini-teoría que la orienta) para descifrar o interpretar el texto y apropiarse del saber para utilizarlo de modo técnico o interpretativo, lo que genera una lectura atomizada (intra-textual) constituyendo al lector en un ejecutante/intérprete del texto leído.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: N. J. Prentice Hall.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Areiza, R. y Henao, L. M. (1999). *Metacognición y estrategias lectoras*. Colombia: Revista de Ciencias Humanas.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Beauregard, L., Bouffard R. y Duclos. G. (2005). *Autoestima. Para quererse más y relacionarse mejor*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Bergson, H. (2001). *La percepción del tiempo*. París: Alcan.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Caracas: Educere, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 20, 2003, pp. 409-420.
- Castorina, J. A, Barreiro, A y Toscano, A. (2005). *Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica*. Educação y Realidade, vol. 30, núm. 1, enero-junio, 2005, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

- Davíдов, V. y Márkova, A. (1987). *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. En M. Shuare, y V. Davíдов (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología (pp. 173-193). Moscú: Progreso.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act*. New York: Mc Graw-Hill.
- Engestrom, Y. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*.
- Escámez, S., Llopis, A., Pérez, C. y García López, J. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). *¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias*. *Lectura y Vida*, vol. 31, núm. 3.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guadagni, A. A. (2020). *Necesitamos más y mejores graduados universitarios*. Buenos Aires: La Nación Editorial.
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2),
- Guerra Morales, E. y Forero Baena, C. (2015). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2015). *La evaluación de la alfabetización académica*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-25. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631005>
- Irigoyen, J. J., Jimenez, M. Y. y Acuna, K. F. (2011). *Competencias y educación superior*. *RMIE*, 16(48).
- Landau, M. (2007). *Análisis de materiales digitales*. Buenos Aires: Flacso.
- López González, W. O., Molina Luz, M., Cárdenas Plaza, M., Bianchi, G. y Quintero, H. (2013). *Un estudio de la relación entre las concepciones de aprendizaje, las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en cursos de química universitaria*. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(54), 1966-1971. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307667>

- Martín Valdunciel, M. E. (2013). *La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior*. Revista Álabe, 8.
- Mollis, M. (2008). *Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio*. Avaliação, 13, (2), 509-532.
- Morles, A. (1991). *La complejidad de los materiales escritos y la acción docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Naranjo, J. y Torres, A. (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Bogotá:
- Panadero, E. y Tapia, J. A. (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Panorama de la educación 2010*. Indicadores de la OCDE.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. Proceedings of the 18th PME Conference, Lisboa.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Posada Álvarez, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Colombia: Universidad del Atlántico.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ricci, C. R. (2022). *Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre el 2000 y el 2020. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos*. Revista Neuronum, 8(1).
- Rigo, D. Y., De la Barrera, M. L. y Rybecky, M. (2017). *Leer no es sólo decodificar y escribir va más allá de copiar: un estudio con futuros profesores*. Dirección General de Educación Superior; Educación, Formación e Investigación; 3; 5; 11-2017.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

- Sánchez Rossel, M., Gómez Arteta, I., Bonifaz Valdez, B. y Lujano Ortega, Y. (2017). *Concepción del aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno*. Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado, 6(2).
- Teobaldo, M. (1996). *Evaluación de la calidad educativa en el primer año*. Barcelona: Gedisa.
- Valenzuela, J. (2015). *Representaciones sobre la motivación escolar: claves para la implementación de dispositivos pedagógicos motivantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Vélez, E. (2005). *Formación de usuarios de la información y procesos formativos: hacia una concepción*. Colombia: Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia.
- Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2020). *Leer en la secundaria y en la universidad: Perspectivas de estudiantes de psicología y ciencias de la educación*. Santo Domingo: Revista Iberoamericana de Educación.
- Zeballo Ampuero, S. M. y Nyquist, T. D. *Dificultades en la comprensión lectora y su vinculación con la Teoría de la Doble Ruta*. Fides Et Ratio [online]. 2017, vol.14, n.14, pp.15-33. ISSN 2071-081X.