

I Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza de la Universidad

Eje I. Desarrollo del Currículum en la Universidad: Del plan de estudios al aula universitaria

Título. “¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer”. Reflexiones e intervención didáctica sobre las prácticas de lectura en estudiantes de Sociología.

Autores. Juliana Frassa (UNAJ/UNLP) jfrassa@yahoo.com.ar / Santiago Galar (IDIHCS-CONICET/UNLP) santiago_galar@hotmail.com

Resumen. La ponencia presenta los principales ejes de acción de un proyecto de intervención didáctica que pretende actuar sobre una problemática de enseñanza bastante recurrente en nuestros ámbitos universitarios: la falta de lectura de textos académicos entre los estudiantes. Enmarcando la situación pedagógico-didáctica analizada en las clases de Trabajos Prácticos de una materia de la carrera de Sociología de la UNLP, nos proponemos plantear una serie de reflexiones teóricas sobre el acceso y la experiencia de lectura en los estudiantes universitarios para, luego, describir los principales supuestos y estrategias de intervención diseñadas y planificadas para el mejoramiento de la enseñanza en el contexto citado. Encontrando justificación en los abordajes constructivistas del conocimiento y sintiéndonos, en tanto docentes, sujetos comprometidos con la enseñanza y la introducción de los estudiantes a la alfabetización académica, nos proponemos buscar formas pedagógicas de “trascender” a los textos académicos en la enseñanza. Concretamente, nos planteamos intervenir en algunas líneas de acción didáctica, a saber: utilización y validación de otros soportes y recursos pedagógicos vinculados a los contenidos curriculares, promoción de la apropiación material de los textos, generación de incentivos a la lectura, y creación de nuevos dispositivos pedagógicos que no requieran la lectura previa de bibliografía, entre otros.

Palabras claves. Prácticas de lectura / intervención pedagógica /alfabetización académica

1. Construcción de un problema

Tomando como criterio de selección la posibilidad real de intervención y resolución de una problemática de la enseñanza, elegimos una situación pedagógico-didáctica, es decir, que remite al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el marco de las comisiones de Trabajos Prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones de cuarto año de la carrera de Sociología (FaHCE-UNLP), donde ambos nos desempeñamos como docentes. La cátedra tiene, además, dos instancias de clases teóricas, a cargo de profesores Adjuntos, donde se desarrollan en profundidad los contenidos curriculares que se encuentran articulados y sincronizados (según cronograma de la cátedra) con los contenidos y ejercicios seleccionados para los Trabajos Prácticos. A los docentes a cargo de las comisiones se agregan cuatro adscriptos/as alumnos/as que comparten el espacio de las clases teóricas y realizan tareas de sistematización de los trabajos finales de los/as estudiantes. Los diferentes actores que componemos la cátedra tenemos muy buena relación y realizamos reuniones periódicas (cuatro veces al año como mínimo) donde reflexionamos y planteamos diferentes formas de intervenir sobre los distintos problemas que vamos detectando en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo de la cursada cuatrimestral.

La situación problemática en la cual deseamos reparar es la falta de lectura de los textos obligatorios requeridos para el desarrollo de las clases prácticas por parte de los/as estudiantes. Los/as estudiantes mismos/as reconocen no leer los textos y, en las evaluaciones del curso que realizamos al final de la cursada, suelen destacar que las clases hubiesen sido más productivas en caso de haber realizado las lecturas correspondientes. La falta de lectura de los/as estudiantes nos obliga a realizar introducciones teóricas expositivas sobre los temas a tratar, de forma tal que puedan trabajar en clase y no limitarse a leer el texto. Este problema entorpece la dinámica de taller que intentamos otorgarle al curso.

Entendemos que esta situación es, por un lado, generalizada, en tanto se trata de una valoración sostenida por muchos/as docentes de la carrera e, inclusive,

del ámbito universitario en general. Por otro lado, se trata de una situación comprensible, en el contexto de la cantidad de actividades, tanto académicas como por fuera del ámbito universitario, que los/as estudiantes realizan (nos referimos principalmente a las actividades laborales, las responsabilidades de crianza de niños, la militancia política, las actividades culturales, etc.).¹ Sin embargo, se trata de una cuestión concreta que identificamos como problemática para nuestra práctica de enseñanza y sobre la cual nos interesaría intervenir, de forma tal de mejorar la dinámica de enseñanza y aprendizaje en el marco de los trabajos prácticos.

Dentro de los indicadores que podemos utilizar para el diagnóstico de nuestro problema seleccionamos algunos datos de la encuesta anual de evaluación de la materia, cuyos emergentes se condicen con nuestro diagnóstico como docentes. Más concretamente, frente a la pregunta “¿cómo evaluás tu trabajo como estudiante en el marco de este espacio curricular?”, la gran mayoría de los/as estudiantes hace hincapié en la falta de lectura. En este sentido se multiplican las expresiones como “venía sin leer”, “hay clases que no leía”, “no le dediqué mucho en cuanto a la lectura de los textos” o “no leía para las cursadas”. Frente a esta situación más o menos generalizada, los/as estudiantes plantean diferentes justificaciones vinculadas a la dedicación requerida por otras materias (“por superposición con otras cátedras”, “por las exigencias de las demás materias”), la falta de tiempo (“no pude cumplir por falta de tiempo”, “no han sido por falta de interés o por colgarla sino por falta de tiempo”) o desbordes específicamente vinculados a la agregación de actividades cotidianas (“por el tiempo que me insumían mis tareas laborales”, “porque me desorganicé”). En todo caso, si bien los/as estudiantes no afirmaron que la falta de lectura impidiera su participación en clase, destacaron que en caso de haber leído podrían haber aprovechado mejor la clase. En una de las encuestas, en este sentido, un estudiante afirmó sobre su falta de lectura: “creo que eso influye negativamente en la incorporación de conocimientos y también imposibilita el aporte al intercambio en la clase, desde

1 Pineau (2008) ilustra estos cambios en la condición estudiantil afirmando que “hoy se es a la vez alumna y madre, alumno y trabajador, alumno y persona en conflicto penal”, combinaciones en tensión con una supuesta separación previa de estas esferas de la vida que han posibilitado la “creación de alumnos más complejos, con distintas necesidades y particularidades que no responden al modelo esperado por la institución educativa, a la vez que le generan una cantidad de nuevas demandas”.

mi lugar como estudiante”. Otro estudiante sostuvo “hay clases que no leía y no cazaba ninguna”, mientras que otro consideró que “la buena dinámica de la clase no pude aprovecharla del todo ya que en muchas ocasiones no pude traer los textos leídos”. De esta manera la falta de lectura, según los/as estudiantes, dificulta la participación o, en todo caso, impide explotar las posibilidades de la clase.

Sin embargo, la falta de lectura de los textos que se evidenciaba en cada clase práctica no constituye un escollo a la hora de aprobar las dos instancias de evaluación escrita (parciales y recuperatorios) previstas por el sistema de evaluación institucional y en las que se comprueba la lectura de la bibliografía obligatoria. Según las estadísticas que construye la cátedra, podemos comprobar que los/as estudiantes aprueban la materia en su totalidad.² Este hecho constituye un indicador de que la falta de lectura es identificable en relación al cronograma de clases planteado y no en relación a la totalidad de la materia, ya que para las instancias de evaluación los/as estudiantes efectivamente preparan los textos. De esta manera, existe una falta de lectura sistematizada, gradual y acumulativa, según lo plantea el cronograma de clases, pero no una falta de lectura completa de los textos.

Siguiendo a Barraza Macías (2010:35), consideramos que, desde una perspectiva constructivista, “el problema no existe previo a la acción del sujeto, sino que lo construye su propio proceso de actuación-indagación”. En este sentido, creemos que el problema aquí presentado puede ser clasificado en torno a tres criterios. Es *empírico* (como diferente a *teórico*), en tanto surge de una situación concreta de la práctica profesional. En relación al nivel de concreción, es *general* (como diferente a *específico*) en tanto el conocimiento que tenemos del tema es difuso y global. Y finalmente, en relación a la preocupación temática se trata de un problema *generador de supuestos* (como diferente a *contrastador de supuestos*) en tanto no hemos realizado análisis previos que ofrezcan suposiciones o hipótesis causales con respecto al problema.

² Según nuestros registros de 2016, por ejemplo, de 61 estudiantes que cursaron la materia, 55 se presentaron al primer parcial y 54 aprobaron la evaluación. En relación al segundo parcial, se presentaron 54 estudiantes y aprobaron en su totalidad. De esta manera, podría existir una falta de lectura sistematizada, gradual y acumulativa, según lo plantea el cronograma de clases, pero no se evidencia una falta de lectura de los textos frente a las instancias de evaluación.

2. Líneas de acción

Nuestra hipótesis de acción es que la falta de lectura de los textos obligatorios de las clases prácticas, que influye negativamente en la dinámica de taller que pretendemos darle al curso, se puede morigerar a partir de la utilización de otros recursos pedagógicos vinculados a los contenidos curriculares, la promoción de prácticas que incentiven la lectura y la creación de dispositivos que prescindan de la lectura previa de bibliografía.

Entendemos que el ritmo y la cantidad de lecturas exigidas posee, por un lado, poca correspondencia con las posibilidades, prácticas y hábitos de los/as estudiantes que cursan la carrera de Sociología de la UNLP. Por otro lado, el ritmo y la cantidad de lecturas exigidas a los/as estudiantes se vincula más con ciertas tradiciones arraigadas en el equipo docente sobre “lo que la disciplina debería ser” que a las necesidades concretas requeridas para el desarrollo de la materia. Bajo estas premisas, nos planteamos intervenir en algunas líneas de acción concretas, a saber: utilización y validación de otros recursos pedagógicos (diferentes soportes) vinculados a los contenidos curriculares, selección de bibliografía cercana a las prácticas cotidianas de lectura de los/as estudiantes, promoción de la apropiación material de los textos, generación de incentivos a la lectura, creación de nuevos dispositivos pedagógicos que no requieran la lectura previa de bibliografía, entre otros.

La posibilidad de pensar clases sin lecturas previas, donde los contenidos curriculares y los ejercicios prácticos sobre ellos “trasciendan” los textos, nos lleva a cuestionar y replantear ciertos supuestos tácitos de la cultura académica (por ejemplo, que la bibliografía es el recurso pedagógico prioritario y que a mayor volumen de lectura se logra un mayor aprendizaje) que reproducimos en tanto actores-docentes. En este sentido nos planteamos: ¿los textos y autores/as son por sí mismos importantes o lo central es el contenido?, ¿cuáles son los tópicos/cuestiones/debates centrales que sería deseable se apropien los/as estudiantes en las clases prácticas? La centralidad otorgada a la lectura de textos forma parte del currículo oculto propio de nuestro ámbito de formación (específicamente, de la carrera de Sociología) que raramente se pone en discusión. Esta centralidad, asimismo, desvaloriza a otros soportes

materiales pedagógicos (como los audiovisuales o las experiencias de campo) y resta relevancia a la producción oral y escrita de los/as propios/as estudiantes.

Para abordar las estrategias de acción creemos necesario tener en cuenta los posibles orígenes del problema: ¿por qué no leen los/as estudiantes en los tiempos y formas previstos por los docentes durante la cursada?, ¿qué variables intervienen en la escasa lectura de los textos durante el desarrollo de la cursada?, ¿son de interés para los/as estudiantes los textos asignados a las clases prácticas? Además, en esta línea, ¿qué materiales y recursos vinculados a la lectura circulan en las clases prácticas?, ¿qué lugar se le asigna a los textos académicos? Esos textos, ¿resultan atractivos, pertinentes, están articulados entre sí?

3. Justificación de la intervención

Para fundamentar nuestra intervención hemos recurrido a diferentes aportes teóricos que nos ayudaron tanto a construir nuestro problema como a pensar posibles líneas de acción. En primer lugar, utilizamos los conceptos de *alfabetización* y *filiación académica* para enmarcar el problema de intervención, entendiendo que son procesos de conocimiento de las reglas de producción de discursos para la inserción efectiva en una determinada esfera de la actividad social, que exceden al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La filiación académica implica un aprendizaje arduo para el/la estudiante porque las normas se adquieren en el hacer concreto y en su mayoría se encuentran implícitas. Esta puede descomponerse en dos tipos: la *afiliación institucional*, que supone el aprendizaje de los modos de funcionamiento, organización administrativa y normas que regulan la acción de los actores, y la *intelectual*, que implica el aprendizaje de conceptos, categorizaciones, discursos, y prácticas propias de la educación universitaria (Casco, 2007). La afiliación se produce cuando el/la ingresante logra una consonancia parcial con la cultura universitaria y emprende la construcción de una identidad nueva (ejercicio que implica encarar un proceso de aculturación o de abandono de parte de la cultura propia).

Esto supone abordar la tensión subyacente entre el/la estudiante “ideal” (esperado por la institución universitaria) y el/la “real”. La universidad espera un sujeto capaz de “un indispensable ascetismo estudioso”, de “tiempo completo”, sin embargo, el/la estudiante real es muy diferente. Las transformaciones ancladas en el paso de una universidad de elite a una de masas habilitaron cambios en el perfil estudiantil. Junto con los herederos de la elite y los futuros profesionales conviven y se yuxtaponen los/las estudiantes “de paso”, los/las estudiantes “secundarizados”, los/las “estudiantes trabajadores” (Casco, 2007). Conforme a estas mutaciones se amplía la distancia entre los requerimientos de la institución y las respuestas posibles de los/las estudiantes, al mismo tiempo que se transforma también la valoración del saber que sirve para la práctica, la rentabilidad de los saberes en relación a las condiciones de precariedad económica³.

En este sentido coincidimos con los autores en que las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, las representaciones y valoraciones estudiantiles. Conocer esa distancia es el primer paso para acortarla, pero no sólo implica detectar condiciones de los/as estudiantes, sino también las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos. El oficio de estudiante, en este sentido, no se adquiere en términos naturales o espontáneos, el aprendizaje se realiza en el terreno y es progresivo. En este sentido, las instituciones y sus docentes tienen dos caminos: dejar a los/as estudiantes librados al azar o intervenir con acciones específicas. Posicionándonos en esta segunda opción creemos que “las reglas de la filiación intelectual” se deben (debemos) enseñar (las).

Siguiendo a Carlino (2005), entendemos que la alfabetización universitaria no se agota al “problema de los ingresantes” sino que es un proceso que luego del ingreso pasa a otra etapa, la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de los textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que las disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discursos. La lectura, siguiendo a Mateos (2009), constituye un conjunto de competencias, de prácticas que se construyen

³ Para un análisis del debate en el ámbito de la educación superior sobre la tensión entre la formación en teoría y la educación “práctica” ver Morandi, 1997.

socialmente, que incluye la participación de diferentes comunidades textuales que comparten textos específicos y practican maneras particulares de leer textos e interpretarlos. La lectura y la escritura resultan inseparables de las prácticas sociales en las que se insertan y de los propósitos particulares que definen esas prácticas. Por ello, aprender a leer en el ámbito universitario implica dar cuenta de argumentos, de estructuras conceptuales, de las ubicaciones de los textos en el campo científico, de marcas de la discursividad científica y disciplinar. A causa de esta renovada complejidad se produce un choque entre los/as ingresantes y este nuevo sistema comunicativo que se presenta como extraño (Casco, 2007).

En este sentido, el/la estudiante debe ser comprendido como un “otro lector”, alguien que intenta introducirse en una comunidad discursiva y busca desentrañar las claves para hacerlo. La lectura y la escritura deben ser entendidas como procesos constructivos que no ocurren instantáneamente, no ocurren en un acontecimiento singular, más bien están compuestos por momentos diferenciados donde el lector/escritor es demandado incesantemente sobre el quehacer (Giménez, 2001).

En el ámbito universitario se demanda una lectura que trascienda una relación superficial con el saber, una comprensión que vaya más allá del entendimiento de la información como pura, descontextualizada, objetiva o no modelizada. Esta limitación, esta forma de leer reproductivista que repite literalmente o intenta parafrasear a los/as autores/as, constituye un obstáculo para la generación de un pensamiento crítico. En este sentido, según Casco, “la iniciación en estos discursos es un desafío complejo frente al cual los estudiantes a menudo se encuentran en un estado de suma fragilidad” (Casco 2007:57).

Los docentes, en este escenario, actúan como “mediadores” entre los/as estudiantes y la comprensión de los textos. Enseñar a leer es una tarea que incluye, o debería incluir, a los/as profesores/as de todas las materias. Según Mateos (2009), si queremos enseñar a nuestros/as estudiantes a ser lectores/as autónomos/as, hemos de enseñarles cómo se lee en las materias en las que los/as estamos formando. En esta función pueden aportar información sobre los materiales escritos (contexto), aportar conocimientos básicos para la primera lectura del texto, ofrecer “hojas de ruta” explícitas del

recorrido de lectura a emprender, explicitar la propia lectura/interpretación, etc. para favorecer el encuentro de los/as estudiantes con los textos. Parte importante de la interpretación descansa en el ejercicio de inferir cuestiones no dichas en los textos, estas inferencias están en relación directa con los conocimientos previos de los/as lectores.

Siguiendo la investigación llevada a cabo por Carli (2012) sobre la experiencia universitaria de estudiantes de las carreras de humanidades y sociales, nos resulta interesante retomar algunos ejes diagnósticos para pensar nuestra intervención concreta y comparar con nuestro caso empírico. En relación a la lectura, la autora desataca que los/as estudiantes señalan el carácter fragmentario de los textos, con la consiguiente dificultad para percibir la unidad de los campos de conocimiento; refieren a cierta dificultad para la comprensión de los textos, en tanto son requeridos muchos conocimientos previos que permanecen implícitos; y se cuestionan sobre el sentido de los textos. Los/as estudiantes entrevistados/as en la investigación cuestionaron, sobre todo en el ámbito de los prácticos, “las lecturas sesgadas” que no permitían “sacar conclusiones propias”, tanto por limitaciones didácticas como por un interés político de los/as docentes. Destacaron que la lectura se trataba de una experiencia individual pero también colectiva, una lectura en sentido estricto pero también un intercambio de ideas entre compañeros. Asimismo, los/as entrevistados lograban concentrarse en ámbitos ruidosos (como bares o plazas) y se reconocieron como usuarios activos de “pantallas”. También hicieron referencia a los usos disímiles de las bibliotecas: retirar libros, consultar libros, como lugar de estudio o realización de trabajos colectivos, para merendar o pasar el tiempo. La práctica de lectura conllevaba también un método que incluía a la escritura, por ejemplo en la elaboración de resúmenes, poniendo en evidencia que la lectura no está dissociada de la escritura.

Por otro lado, es necesario plantear algunas líneas sobre los soportes y la materialidad de la lectura para pensar en una práctica de intervención. Si bien la universidad espera estudiantes inmersos/as en la cultura letrada, que apelen al libro (o al “apunte”) como fuente prioritaria de información, los/as estudiantes actuales son sujetos que han aprendido a acceder a la información a través de las TICs. Como señala Casco (2007) éste no es un dato menor ya que la forma de acceder al conocimiento influye en las arquitecturas mentales de toda una

generación, son una manifestación de un proceso de transformación mental y cultural generacional. Actualmente vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimiento que se genera día a día, sino por la necesaria modificación de los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza. El contenido de la escuela, o de la universidad en nuestro caso, choca con el mundo que rodea a los/as estudiantes, construido a partir de la informática, la electrónica y los medios masivos de comunicación (Díaz Barriga, 1994). Esto nos lleva, necesariamente, a abordar el problema de la lectura en la universidad considerando la complejidad y heterogeneidad en relación a los ámbitos (casas, bares, medios de transporte, ámbito de trabajo), los soportes (fotocopias, apuntes, libros, campus) y los mediadores (profesores, pares, otros significantes, los programas de las materias) que intervienen en estas prácticas.

Retomando lo señalado hasta aquí, y a modo de posicionamientos teóricos asumidos en nuestro proyecto de intervención, entendemos a la experiencia universitaria, y dentro de ella a la práctica de lectura y escritura, como una experiencia que excede a los espacios institucionales en tanto existe cierta porosidad de las fronteras entre la universidad y su contexto. Una implicancia práctica de este enunciado es pensar a la lectura a partir de la movilidad de los saberes y los conocimientos, los desplazamientos e itinerarios de los/as estudiantes y la circulación de los materiales. En esta dirección, sostenemos, además, que no existe un/a estudiante universal (ni un/a lector/a universal) sino uno/a situado/a y que toda intervención pedagógica será ineficaz si no consideramos las condiciones materiales y simbólicas en las que los/as estudiantes llevan adelante sus prácticas de lectura y escritura.

4. Implementación de la propuesta

Asumimos que la universidad plantea prácticas muchas veces alejadas de las posibilidades, hábitos y prácticas generacionales de los/as estudiantes, asentadas en cambios generacionales (desde los esquemas mentales habilitados en el ejercicio de aprender, los dispositivos tecnológicos con los que se vinculan entre ellos y con el conocimiento, proyectos de vida que incluyen a

la universidad en un conjunto de actividades significativas) y cambios institucionales (paso de la universidad de elite a la de masas, con el consiguiente acceso de diferentes perfiles de estudiantes, como el trabajador, el que la hace como segunda carrera, etc.). En este contexto creemos que la institución tiene que adaptarse, sin por esto resignar sus objetivos de enseñanza. Por lo tanto entendemos que la institución debe priorizar esta situación problemática. Hacemos referencia particularmente al impacto que estos cambios suponen en los hábitos y prácticas de lectura de los/as estudiantes en el marco de las clases prácticas y que se expresan en términos problemáticos por su "inadecuación" (en tiempo y forma) a lo esperado por la propuesta docente.

El objetivo general se orienta entonces a la realización de una intervención pedagógica frente a la falta de lectura de textos académicos por parte de los/as estudiantes en el marco de los trabajos prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones de la carrera de Sociología de la UNLP, promoviendo la utilización de recursos pedagógicos alternativos a la lectura de textos académicos, propiciando prácticas que incentiven la lectura y construyendo nuevos dispositivos pedagógicos que prescindan de la lectura previa de bibliografía. Este objetivo general, a su vez, es operacionalizado en tres objetivos específicos. El primero postula nuestra intención de proponer alternativas, en términos de recursos y prácticas, al ejercicio de la lectura de textos académicos de carácter obligatorio, individual y en el hogar que permitan contar con un piso común de reflexión para el desarrollo de las clases. El segundo refiere a la generación de incentivos para fomentar la lectura de los textos por parte de los/as estudiantes; por ejemplo, contextualización de los textos, explicitación de las tareas que serán desarrolladas luego de la lectura y usos concretos que habilitan los contenidos. El tercero, finalmente, se orienta a generar dispositivos pedagógicos que permitan prescindir de la lectura previa de bibliografía para el desarrollo de las clases prácticas.

En términos concretos, algunas de las actividades que proponemos para su realización en el marco de los prácticos son: análisis de cortos audiovisuales, selección de imágenes y fotografías, lectura de textos periodísticos cortos en clase, visita a una organización y realización del registro de observación correspondiente, análisis de documentos de organizaciones (organigramas,

revistas internas, boletines, páginas web), análisis de entrevistas y notas de campo, análisis de casos, preparación de manuscritos, lectura de gráficos, lecturas colectivas extra-áulicas, realización de investigaciones sobre organizaciones, preparación de una clase práctica.

En lo atinente a la metodología en la que se asienta nuestra propuesta cabe destacar que concebimos al método educativo tanto desde una perspectiva contextual, no meramente técnica sino históricamente situada, como desde una perspectiva crítica, que asume las consecuencias paradigmáticas de su elección. Planteamos un método asentado en el modelo crítico-progresista que concibe a la educación como un trabajo con otros, como una forma de encuentro que no es asimétrica ni unidireccional. La intervención implica, entonces, una negociación entre los actores participantes (estudiantes, docentes e instituciones involucradas), se trata de una acción direccionada que promueve el diálogo y el encuentro. De esta manera, entendemos que los/as estudiantes ocupan el centro del proceso educativo, premisa que entra en tensión con un (aún arraigado) paradigma tradicional que concibe al aprendizaje como una serie de impresiones que, desde el exterior, se imprimen en estudiantes pasivos/as. Por estos motivos entendemos que, en tanto docentes, debemos participar junto con los/as estudiantes en un ejercicio constante de reflexión crítica sobre nuestras creencias, juicios y prácticas.

Además de sentir identificación en términos éticos y filosóficos con el enfoque metodológico elegido, entendemos que resulta productivo en términos prácticos. En este sentido, sostenemos que el problema divisado en torno a la falta de lectura no puede ser resuelto sin identificar las características del perfil del estudiantado, sus prácticas y hábitos, así como sus intereses y motivaciones. En este proyecto utilizaremos como metodología de intervención la resolución de problemas de innovación educativa ya que abordaremos una problemática peculiar a través de una serie de acciones de intervención. La metodología, en este sentido, implica la traducción de los supuestos del modelo adoptado por los autores de la innovación y traduce las formas de las relaciones sociales implicadas en el planteo.

En relación con las tareas y actividades requeridas para la implementación del proyecto destacamos diversas instancias de trabajo. Un primer mes lo dedicaremos a la planificación general de las actividades a desarrollar y a la

reflexión sobre las actividades propuestas en el marco más amplio de la cátedra y en la planificación general de la materia. Posteriormente avanzaremos en el desarrollo de dispositivos, redacción de guías de trabajos prácticos, búsqueda de bibliografía pertinente y producción de una guía de seguimiento para la evaluación de la experiencia. Además habilitaremos espacios para la revisión y valoración de estos dispositivos, guías y bibliografía en el marco más amplio de la cátedra. Se abrirá entonces una etapa de diálogo institucional a partir de la presentación de la propuesta al Departamento de Sociología y una reunión con responsables del Centro de Estudiantes para establecer necesidades de digitalización de materiales. A propósito, será el momento de incluir las nuevas actividades en el campus virtual de la materia. Durante la implementación de la propuesta, a su vez, realizaremos reuniones entre los/as docentes responsables y los/as adscriptos/as alumnos/as encargados de seguimiento para evaluar la experiencia, además de plantear avances en reunión general de cátedra. Finalmente, en el marco de una evaluación general de la experiencia que habilite reformas para próximas ediciones, realizaremos una encuesta y entrevistas con estudiantes que cursaron la materia.

5. Evaluación

Entendemos que el modelo interpretativo y crítico de evaluación es el adecuado a implementar de acuerdo a la filosofía de la propuesta que aquí presentamos. Concebimos a la evaluación como una instancia de aprendizaje, cambio y mejora continua de los procesos educativos, una práctica que orientamos hacia el ejercicio de la toma de decisiones “informadas” en relación a nuestros métodos de enseñanza. Atendiendo a estas consideraciones es que planteamos una evaluación *continua, de tipo procesual, cooperativa* (con los/as estudiantes y el equipo docente de la cátedra) y *comprensiva* (Barraza Macías, 2010; Bertoni, 1997; Santos Guerra, 2007). De esta manera, antes que pretender establecer estándares cuantificables para medir parámetros, asumimos una mirada crítica sobre situaciones concretas y peculiares de la enseñanza, al tiempo que recuperamos las perspectivas de los distintos actores involucrados en ellas.

En el marco de la propuesta, planteamos diversas actividades de evaluación y el uso de diferentes técnicas e instrumentos con miras a obtener información rica y variada que, al ser triangulada, permita recuperar una visión holística del proceso de intervención, identificando tanto los aspectos positivos como los negativos. Proponemos la realización de registros de observación del desarrollo de los Trabajos Prácticos durante las clases, a cargo de los/as estudiantes adscriptos/as. Además, prevemos la realización de encuestas a los/as estudiantes en la cual realicen valoraciones sobre los recursos, los textos y los métodos de enseñanza propuestos. Las encuestas serán aplicadas, procesadas y analizadas por los docentes a cargo de las clases prácticas. Dichos cuestionarios se aplicarán al final de la cursada de la materia y se garantizará el anonimato de los/as estudiantes participantes. También desarrollaremos un análisis de datos cuantitativos provistos por el campus de la Facultad (bajadas de textos, entregas de fichas de lectura y trabajos prácticos, entre otros). Realizaremos asimismo evaluaciones colectivas de los avances realizados en el marco de las reuniones de cátedra. En esta instancia pretendemos habilitar ejercicios de auto-evaluación como equipo docente, en término de repasar reflexivamente las estrategias pedagógicas dispuestas para llevar adelante la intervención. Finalmente, identificaremos variables para establecer un análisis comparativo del desarrollo de los Trabajos Prácticos con las experiencias de cursada de años anteriores

En relación a este proceso, se proponen diferentes cortes evaluativos, a saber: a inicio de las clases (evaluación colectiva en la reunión de cátedra de las guías de Trabajos Prácticos diseñadas); a mitad de la cursada (evaluación de las primeras clases que permitirán adecuar los instrumentos durante el desarrollo de la cursada); y al final de la cursada (recuperando la opinión de los/as estudiantes y miembros de la cátedra, buscando construir una visión global de la intervención).

A partir de la observación de las clases se considerará qué grado de dinamismo, flexibilidad y avances en los contenidos presentan las clases, intentando que se acerque a una modalidad de taller. Otro indicador será la participación y compromiso que demuestren los/as estudiantes con los contenidos desarrollados y con los textos asignados para las distintas clases.

En este orden de cosas, pretendemos incorporar la mirada y voz de los/as estudiantes, tanto en la instancia final de la cursada, con la evaluación, a partir de una encuesta, de los recursos y métodos utilizados, como durante el proceso de implementación de la innovación pedagógica, consultándolos/as sobre sus experiencias concretas de aproximación y lectura de los textos.

Luego de la recolección y análisis de la información relevada por los instrumentos propuestos nos proponemos compartir los resultados con los/as integrantes de la cátedra y, posteriormente, con los/as profesores del departamento de Sociología, en tanto estimamos que puede resultar de utilidad para plantear alternativas a las prácticas de lectura académica aceptadas y valorizadas en la carrera. Con este fin nos proponemos escribir un informe final de la experiencia y una ponencia para ser presentada en eventos académicos donde se discutan e intercambien experiencias pedagógicas.

6. Reflexiones finales

La presente propuesta se propone la intervención en los Trabajos Prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones de la carrera de Sociología (UNLP). La experiencia, más concretamente, pretende intervenir sobre una dificultad concreta identificada en el marco de las reuniones de cátedra: la falta de lectura de los/as estudiantes de los textos comunes para el desarrollo de las clases de Trabajos Prácticos de la materia.

Ahora bien, la falta de lectura, cabe destacar, constituye el síntoma de otros procesos que atraviesan la experiencia de los/as estudiantes universitarios/as, como la sacralización de los textos académicos, la falta de conexión de los contenidos con la práctica profesional o el carácter fragmentario atribuido a las lecturas. Por este motivo entendemos que es relevante la intervención orientada al problema que identificamos, así como la posterior sistematización de la experiencia que permita reflexionar sobre las posibilidades de sortear dificultades habilitadas por el dispositivo y las valoraciones que los/as estudiantes esbozan sobre la propuesta.

Entendemos que tanto la dificultad identificada como la intervención orientada a afectarla no pueden desentenderse del marco de la más general experiencia de lectura de los/as estudiantes de sociología. Entendemos que una intervención y

una posterior evaluación reflexiva permitirá mejorar la experiencia con miras a próximas ediciones del curso y posibilitará reflexiones sobre las dificultades que aborda (y las soluciones prácticas que propone) que resultarán de interés para otros actores educativos movilizados por la preocupación ante la falta de lectura.

8. Bibliografía consultada

Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México, Universidad de Durango. www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf.

Bertoni, A (1997) y otros. "Quince premisas en relación con la evaluación educativa" En: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Carlino P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". Ponencia presentada en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano - La universidad como objeto de investigación*, Tandil, Argentina.

Coulon, A. (1995). *Epistemología y educación*. Barcelona, Paidós.

Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aique.

Giménez, G. (2001). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad", en Ortega, F. (Comp.): *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Ferreyra Ediciones.

Mateos, M. (2009). "Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva", en Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echevarría, M. (Coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Ediciones Morata.

Morandi, G. (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". Ponencia presentada en 2° *Jornadas de Actualización en Odontología*. La Plata, Argentina.

Navarrete Mosqueda, A. (2011). "¿Cómo se elabora un proyecto de intervención?", disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento Fe y Alegría, disponible en <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/2015/04/26/pineau-pablo-la-educacion-como-derecho/>

Santos Guerra, MA (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos aires, Bonum.