

Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias

Marisa Fernández¹

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNB), Argentina
marisafernandezromero@yahoo.com.ar

Cita sugerida: Fernández, M. (2015). Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias. *Educación Física y Ciencia*, 17(1). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n01a06/>

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en la línea de investigación sobre formación docente en Educación Física, desarrollada en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNCo). Los proyectos² que la integran, a partir del incremento sostenido del número de estudiantes que abandonan la carrera durante los dos primeros años, procuran interrogar las prácticas pedagógicas universitarias en ese campo, desentrañar sus modos particulares de producción y analizar su impacto en la constitución de los trayectos formativos de los y las estudiantes. En las indagaciones hallamos indicios de un trabajo docente sistemático para mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje e identificamos dispositivos pedagógicos institucionales y áulicos a modo de andamiaje de las trayectorias estudiantiles y modos de recepción a los y las ingresantes. En esta oportunidad describimos y analizamos uno de estos dispositivos, denominado "registro de lectura", generado en la cátedra Pedagogía del 1º año del Profesorado en Educación Física del mencionado centro universitario. Dicho instrumento forma parte de una serie de prácticas pedagógicas deliberadamente planificadas en relación con el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel superior, que pretende habilitar mejores escenarios para el desarrollo de los procesos educativos. El dispositivo, construido a modo de andamiaje de las prácticas lectoras de los y las estudiantes, pretende contribuir a la promoción de trayectorias formativas democráticas y procura dar lugar a nuevas explicaciones en tanto anclajes para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos así como lograr mejores intervenciones pedagógicas.

Palabras clave: Registros de lectura; Dispositivo pedagógico; Trayectorias formativas universitarias; Formación docente; Educación física.

Reading log: pedagogical device accompanying training university paths

Abstract

This work is part of the research on teacher training in Physical Education, developed in Bariloche Regional University Center of the National University of Comahue (CRUB-UNCo). Due to the steady increase in the number of students who drop out of course of study on the first two years, projects that follow this line of investigation are seeking to question university teaching practices in this field, unravel their particular ways of production and to analyse their impact on the constitution of the formative stages of the students. In the research we have found evidence of a systematic teaching work to improve the learning and teaching conditions and have identified pedagogical devices, both at institutional and classroom levels, as resources for scaffolding student paths and different modes of reception of the students doing the introductory course. Here, we describe and analyse one of these devices, called "reading log" generated in Subject Pedagogy for the 1st year of the School of Physical Education of abovementioned University. This instrument is part of a series of pedagogical practices deliberately planned in connection with the entrance, continuity and graduation stages of undergraduate students; it aims to promote better contexts for the development of the educational processes. This device, created as a way of scaffolding the reading practices of the students, is thought to contribute to the promotion of democratic



formative paths and attempts to provide new explanations, which would anchor the transformation and construction of new knowledge and would achieve better pedagogical interventions.

Keywords: Reading log; Pedagogic device; University training paths; Teacher training; Physical Education.

La problemática del ingreso a la formación universitaria

En los últimos años, el crecimiento de la matrícula en las universidades latinoamericanas casi se ha duplicado y es posible reconocer algunos desafíos comunes tales como la financiación, el incremento de la cobertura, el aseguramiento de la calidad, la igualdad en el acceso y permanencia, la mayor articulación con la educación secundaria, entre otros. A modo de respuesta a tales situaciones, se pueden identificar al menos tres niveles posibles de intervención: un primer nivel en el sistema de educación superior que profundice en el diagnóstico, procure mejorar la articulación con educación secundaria, facilitar la movilidad institucional, otorgar mayor apoyo financiero. Un segundo nivel, institucional y académico, para ofrecer apoyo tutorial integral a estudiantes, realizar seguimientos y mejorar la administración curricular, entregar certificaciones tempranas y salidas intermedias. Y un tercer nivel, pedagógico, para establecer innovaciones curriculares, propiciar cambios metodológicos y promover el perfeccionamiento pedagógico de los docentes (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2006).

En el contexto nacional, el nivel superior universitario y el sistema educativo en su conjunto han sufrido modificaciones de importancia. Desde su mandato fundacional la universidad asume un carácter restrictivo y elitista, hacia el siglo XX aumentan las demandas de ingreso y a partir de los años 90 la implementación de políticas de diversificación institucional genera un incremento significativo de la matrícula del nivel pero, y al mismo tiempo, provoca un aumento significativo en las tasas de abandono en el primer año de estudios. De algún modo, se refleja que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del mismo sino por el contrario, la antigua selección académica presente en el ingreso, parece haberse trasladado al interior del trayecto formativo. En consecuencia, los elevados índices de inscripción y las dificultades para retener a los y las estudiantes son señaladas como las cuestiones centrales a abordar en el sistema universitario nacional.

Así, la denominada “problemática de los ingresantes” comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y en la producción pedagógica, en tanto refleja la preocupación frente a un problema del nivel superior. Diversos estudios nacionales e internacionales (Aisenson y otros, 2002; Anuiés, 2001; Colombo y Barbosa, 2001; Kisilevsky, 2002; Landi, 2002) abordan la temática de la deserción³ y dan cuenta de las variadas dificultades en el desempeño de los y las ingresantes. La mayoría de los trabajos identifica causas en variables propias de los mismos tales como su perfil sociológico, sociocultural o sociodemográfico, su capacidad intelectual, sus características de personalidad, sus experiencias escolares previas, entre otras. En estos análisis el abandono de la formación universitaria expresa un dato que cuantifica el fenómeno y al relegar sus condiciones de producción, no logran abarcar la problemática en su complejidad.

El acceso al nivel superior está fuertemente condicionado por la fragmentación y la desigualdad social y supone la selección de grupos sociales que ya han sufrido procesos previos de segregación social y educativa. De este modo, se incrementa y naturaliza una práctica excluyente que consiste en segregar incluyendo (Castels, 1996), a través de la cual se acepta que determinados grupos o sectores sociales pueden convivir con los nominados incluidos pero lo hacen en condiciones de inferioridad y de subalternidad. Como afirman Bourdieu y Passeron,

“...creer que se le da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada... es quedarse a mitad de camino en el análisis de los obstáculos” (Bourdieu y Passeron, 2003:32).

En este sentido resulta ineludible reconocer que la cultura universitaria adquiere características de cultura académica excluyente que sólo demanda, exige y evalúa y que además expulsa a quienes no alcanzan a avizorar con la velocidad necesaria lo que se les demanda (Reta, 2008). Las propuestas

pedagógicas universitarias, en general, permanecen sostenidas en el modelo tradicional e instalan fragmentos de información nueva, de habilidades técnicas y deslegitiman el desconocimiento y el saber estudiantil.

La mayoría de los trabajos desarrollados sobre la problemática de los y las ingresantes a la formación universitaria coincide en que los índices más bajos de rendimiento y de permanencia se registran entre quienes pertenecen a sectores sociales más desfavorecidos, en los que las experiencias educativas previas, el nivel educativo de los padres y las variables de índole sociocultural, constituyen factores adversos muy influyentes. Los y las docentes quedan al margen de los procesos que deben propiciar y el éxito o el fracaso es atribuido casi exclusivamente a la capacidad de los y las estudiantes para desarrollar prácticas, actitudes o vínculos. De esta manera, sin poner en duda al aparato educativo, se los y las responsabiliza y culpabiliza del abandono, discurso que se produce y reproduce en las prácticas pedagógicas cotidianas.

No obstante, algunas investigaciones han avanzado en la identificación de factores condicionantes de las trayectorias formativas universitarias al interior de las instituciones (Tinto, 1998) y designan como principal obstáculo a la falta de integración de los y las ingresantes con el nuevo modelo organizativo y curricular. Afirman que las escasas oportunidades de contacto interpersonal, la falta de actividades grupales de intercambio entre pares y con docentes, dentro y fuera de la clase en tanto factores condicionantes del nivel de involucramiento, generan cierto aislamiento y promueven un insuficiente compromiso con el proceso de aprendizaje. Por tanto, la obtención de mejores resultados en términos de permanencia de los y las estudiantes, radica en las intervenciones institucionales para mejorar las condiciones de desarrollo del proceso educativo, asociadas a la provisión de experiencias de clase que amplíen y fortalezcan las actividades de aprendizaje grupales o colaborativas.

Otros aportes que complementan los anteriores, como los que se desprenden de los trabajos de Lucrecia Reta (2008), plantean someter a consideración algunos factores de la trama intrainstitucional que impactan en la permanencia. Entre ellos incluyen la no explicitación de lo que la nueva cultura académica demanda (las nuevas reglas de juego y los principios regulatorios rara vez explicitados); las prácticas docentes tradicionales (el "dictado" de la clase, el esquema binario y disociación de clases teóricas y trabajos prácticos característico de la didáctica del nivel superior unidireccional y lineal); el distanciamiento entre docentes y la desconexión entre cátedras (práctica instalada como estrategia de poder y de control en un ámbito de formalismo que profundiza la sensación de "extrañamiento" de los y las estudiantes); la naturalización del éxito y del fracaso; los escasos programas institucionales destinados al acompañamiento estudiantil. A estos aspectos propios de las instituciones añaden el reconocimiento de las condiciones de los y las ingresantes tales como prerrogativas y dificultades según grupo de origen (circuitos escolares conforme grupo social de pertenencia); prerrogativas y dificultades según procedencia geográfica; hábitos escolares inconducentes incorporados en su escolarización; representaciones equívocas del significado de ser estudiante universitario.

Desde nuestra perspectiva, el ingreso a la formación superior no se agota en los primeros meses del año sino que forma parte de una política académica integral y comprende, desde una mirada más amplia, no sólo el tratamiento introductorio de los contenidos básicos disciplinares sino también la promoción de inclusión a la cultura académica y la construcción de la identidad universitaria. En términos de Coulon (1993), sería propiciar el tránsito del tiempo de extrañamiento hacia la afiliación, es decir, de adquisición del dominio e interpretación de los significados de las nuevas normas ajustándose a ellas o transgrediéndolas. Estos momentos se encuentran condicionados por las experiencias educativas previas y por las características de la institución universitaria.

Tal como afirman Britos y Schneider (2005) el oficio de estudiante universitario se enseña y se aprende a partir de situaciones que adquieren características particulares en cada institución. El ingreso a la formación universitaria es un proceso que demanda una ruptura con las prácticas desarrolladas en los niveles precedentes y requiere desplegar un proceso de apropiación de herramientas, de información y de lógicas institucionales particulares. Supone incluirse en un nuevo escenario y construir nuevas prácticas, equivale a una "aculturación" (Bourdieu y Passeron, 2003: 38) en términos de necesidad de romper con el pasado y de enfrentarse a un futuro incierto o al menos desconocido. Resulta ineludible sortear algunas dificultades tales como aquellas referidas a la organización adecuada de los tiempos, al reconocimiento de la dinámica particular de la institución

universitaria, a la necesidad de resolución de situaciones cotidianas que hacen al desempeño como estudiante, entre otras.

Por otra parte, ingresar a la universidad supone una forma distinta de vincularse con el conocimiento. Sin duda, hay más para estudiar y más cosas desconocidas para estudiar, situación que produce y naturaliza una relación de extrañamiento con el conocimiento (Ortega, 1996) concebido como ajeno, de otros y para otros, ya que sólo representa un requisito para avanzar en la carrera y en la aprobación. Las prácticas pedagógicas pueden favorecer este tipo de relación al presentarlo fragmentado y parcelado, cerrado, ajeno y simplificado (Britos, Schneider 2005). Tal como afirma Ortega (2000) en el nivel universitario no sólo no se construye la dinámica del saber sino que por el contrario se construye la del no saber y la comprensión se le asigna carácter de banalidad.

A nuestro entender, en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas⁴ por las formas que adoptan las trayectorias educativas estudiantiles, en tanto proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente.

Prácticas pedagógicas y trayectorias formativas

En reiteradas ocasiones se estigmatiza a los y las ingresantes como inhabilitados e incapaces para abordar o resolver los problemas que la formación universitaria les plantea. Este discurso que se produce en las gestiones políticas, en las propias instituciones, desde la producción académica y en las propias prácticas pedagógicas cotidianas, obstaculiza el análisis de la complejidad de las causas de trayectorias universitarias desiguales. Pensar sólo en términos de atributos asignados a los y las estudiantes reduce las posibilidades de análisis y se convierte en insuficiente al momento de explicar las múltiples variables que intervienen en la decisión de abandonar una carrera.

Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto que puede impedir la continuidad de los estudios, al igual que aquellos aspectos que hacen referencia a características de los propios y las propias estudiantes, afirmamos que las prácticas pedagógicas cotidianas resultan una dimensión de la trama intrainstitucional que condiciona las trayectorias de la formación universitaria y pueden habilitar itinerarios más democráticos o desiguales.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que caracterizada por su complejidad se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada -aunque no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008)- y cuyos resultados son imprevisibles. En tanto práctica social está cargada de conflictos de valor que demandan opciones éticas y políticas.

En nuestra perspectiva, abordar tales prácticas impone e incluye una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos de esas prácticas, por lo que además requiere de un proceso reflexivo que permita comprenderlas y explicarlas y que se constituya en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos sobre las mismas.

Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas pero también pueden reconstruirse como “oportunidad” (Pérez, Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas. En este sentido, consideramos a la reflexión indisolublemente ligada a la acción y pensamos las prácticas docentes en tanto praxis, desde el aporte freireano de acción-reflexión-transformación.

A fin de evitar la banalización de la reflexión pedagógica, es importante preguntarse sobre la naturaleza y los propósitos de dicha reflexión (Edlestein, 2000). Implica volver a pensar algo, desnaturalizar lo cotidiano e incluir las representaciones⁵ sociales e individuales en tanto formas de percibir, conceptualizar y significar procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes construidos históricamente que otorgan sentido a las categorías sociales y generan prácticas concretas.

Las trayectorias formativas refieren a un itinerario, a un recorrido. Suponen un pasaje de una instancia a otra, dan cuenta del proceso vivencial que se desarrolla en el tránsito que se realiza de una etapa a otra. Pensar en la formación en término de trayectoria es pensar en encadenamiento de experiencias diversas, que incluye encuentros y desencuentros y supera la idea de linealidad de la formación. El trayecto formativo no se encuentra predefinido totalmente, quienes lo transitan pueden definir algunas de sus instancias; es flexible e implica un proceso de construcción que se lleva a cabo desde la biografía escolar, durante la preparación formal y en la socialización profesional. (Anijovich, 2009). Ningún trayecto es igual a otro, no es posible identificar procesos idénticos sino por el contrario se definen desde la heterogeneidad y la pluralidad.

Los itinerarios formativos no responden a moldeamientos ni refieren al acopio, la acumulación o la suma de experiencias. En consecuencia, no es posible anticiparlos ya que dan cuenta de un camino en constante construcción. Pero es importante señalar que esta construcción supone siempre un "itinerario en situación" (Nicastro y Greco, 2009 : 23), es decir, implica sujetos en situación de acompañamiento. Son indispensables ciertas condiciones y dispositivos particulares para que los y las estudiantes las transiten. La institución tiene la responsabilidad de hacer lugar y habilitar escenarios que garanticen las trayectorias. Es preciso armar la escena educativa a través de:

“...miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que faciliten que sepa, se autorice, se interroge, busque” (Nicastro y Greco, 2009:78).

En las trayectorias formativas se ponen en relación el recorrido subjetivo de los y las estudiantes (que incluye sus condiciones materiales de la vida y sus estrategias individuales) y la producción institucional (los condicionantes institucionales entre los cuales podemos incluir las prácticas pedagógicas cotidianas).

En este sentido, la línea de investigación que desarrollamos propone interrogar las prácticas pedagógicas de la Educación Física, indagar desde y en su propio campo, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos. Procuramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos, para lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica y a los problemas particulares del campo (Ron, 2003).

La indagación propuesta articula dimensiones referenciales⁶ a las que definimos provisoriamente como “el saber específico de la educación física”, incluyendo sus formas de construcción; “el saber enseñar”, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el “*saber institucional*” (Ron, 1995) que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Como sugiere Nicastro (2005), proponemos volver a mirar lo mirado sin quedar capturados en lo que se cree conocer y que no sólo es reiteración sino que incluye creación e inédito; proceso que implica dos operaciones, por un lado, salirse de miradas que capturan, sin distancia, sin palabras, y por otro lado, alejarse de miradas que clausuran, uniformes y tipificantes.

Los registros de lectura

El ingreso al nivel universitario es un proceso que entrafía espacios simbólicos para producir referencias y lazos (Zelmanovich, 2003), a través de gestos de recepción que permitan alojar a los recién llegados (Arendt, 1996) al tiempo que eviten desafilaciones y exclusiones.

En este sentido, se requieren prácticas pedagógicas que propicien la construcción de una cultura académica inclusiva y receptora que explicita, acompañe, forme, comunique y procure acortar las

distancias entre herederos y desheredados del capital cultural institucionalizado, poniendo en cuestión los mecanismos y las estructuras reproductoras de la desigualdad.

Desde esta perspectiva, la cátedra Pedagogía del CRUB- UNCo, ha diseñado un soporte pedagógico de acompañamiento a modo de estrategia de inclusión institucional, que aborda en forma simultánea la mejora de la enseñanza y el desarrollo de competencias académicas y personales orientadas hacia la permanencia en el nivel.

Las estrategias de comprensión y producción de textos académicos resultan un factor condicionante del proceso de formación.

“Leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer” (Carlino, 2006:15-16).

El nivel superior exige competencias de interpretación y producción de textos no desarrolladas aún por los y las ingresantes. Las dificultades más comunes parecen vincularse, entre otras cosas, con la comprensión de textos que poseen niveles de abstracción correspondientes al estudio universitario, con la ubicación de conceptos centrales, con la relación de conceptos y la expresión de manera coherente en forma escrita y/u oral. Aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior y la adquisición de la lectura y la escritura no se completan absolutamente en algún momento y para siempre. Por el contrario, la diversidad de temas, los tipos de textos, sus propósitos, sus destinatarios, las reflexiones implicadas y los contextos en los que se lee y se escribe, plantean siempre, en quien se inicia en ellos, nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, 2006)

Los y las docentes universitarios esperamos un manejo de la bibliografía sobre el supuesto de ciertas estrategias adquiridas por los y las estudiantes. Se evidencia cierta añoranza por los y las estudiantes que se esperan. Es frecuente la exigencia de determinadas competencias lectoras y de comprensión pero las mismas no son estimadas en términos de contenidos a enseñar. Esa distancia entre las expectativas docentes acerca de las capacidades lectoras de los y las universitarios elaboradas desde un modelo de lector esperable y las habilidades reales que ellos y ellas dominan, se transforma en un disparador de la reflexión y convoca a proponer acciones concretas a fin de asegurar la inclusión educativa y la democratización del acceso al conocimiento.

Dicha problemática no radica exclusivamente en la responsabilidad de los y las lectores, sino que desde el reconocimiento de su inexperiencia en el abordaje de textos académicos, es requisito el trabajo sistemático en la frecuentación consciente y acompañada de los mismos. Tal como afirma Paula Carlino, no se trata de enseñar técnicas lectoras sino de promover la incorporación a una comunidad académica, a sus formas propias de producir y de interpretar los textos (Carlino, 2006)

En esta línea, el dispositivo pedagógico “registro de lectura” procura andamiar la práctica lectora de los y las estudiantes en tanto práctica comunicativa, pretende provocar y sostener un registro activo de sus estrategias desplegadas frente a los textos académicos así como indagar y comunicar los procesos cognitivos que guían tal práctica.

La elaboración de estos registros, además de ser un acercamiento a la especificidad del oficio docente, en tanto vinculación con el conocimiento, se transforma en un recurso para la metacognición que promueve la toma de conciencia de los modos propios de vinculación con ese conocimiento y devela las maneras particulares de conocer. Implica un volver a recorrer el camino hecho, dando cuenta de los propios procesos, para comprenderlos, fundamentarlos, argumentarlos y mejorarlos. Resulta un primer acercamiento hacia experiencias gnoseológicas más comprometidas. Se constituye en espacio de formación que posibilita la construcción de una relación autónoma con el conocimiento, no desde el aislamiento sino como la “capacidad de diálogo, reflexión crítica, para tomar y sostener decisiones responsables, para hacerse cargo de la dirección de la propia conducta” (Pérez Aguirre y otros, 2002: 109).

En algunas ocasiones se dan consignas específicas para la elaboración del registro de lectura vinculadas con los logros, los facilitadores, las dificultades y los obstáculos, las primeras impresiones que el texto genera, los gustos personales, las estrategias desarrolladas. Las mismas adquieren creciente nivel de complejidad orientadas a propiciar la reflexión sobre los procesos realizados. En otros momentos se promueve la construcción personal del instrumento, argumentando y justificando su elaboración. Por tanto, no se persigue uniformidad en los escritos sino que los mismos dependen de las características de cada estudiante y de los procesos de lectura personales, situación que nos posibilita superar el mandato fundante de la homogeneización así como construir otras formas de definir y representar la alteridad.

Si bien es una tarea que se realiza en forma individual seguidamente a la lectura de cada texto, también se habilitan algunas instancias de intercambio con el propósito de compartir las producciones y generar un análisis colectivo que enriquece, complementa y profundiza la mirada, promueve la apertura hacia el espacio común y al acercamiento comprensivo del otro, permite resignificar procesos y argumentar las decisiones, así como demostrar la diversidad de estrategias posibles. Desde las intervenciones docentes se acompaña instalando interrogantes, formulando y reformulando preguntas que expresen problemáticas vinculadas con las producciones estudiantiles.

Esta propuesta se complementa con otros dispositivos destinados a enseñar los modos propios de lectura y escritura del campo pedagógico, a modo de “hojas de ruta” (Carlino, 2006:74), indicando el para qué y por qué de esas acciones. Asimismo acompaña a cada texto una guía de lectura, ya que se trabaja en simultáneo sobre el contenido y sobre los procedimientos que el abordaje de ese texto requiera.

Estas formas de intervención docente suponen actuar desde la confianza en tanto perspectiva política que, en términos de Cornu (1999), implica tomar el riesgo del no control del otro, quien va desarrollando y promoviendo su autonomía; en otros términos, nos referimos a la confianza no sólo dirigida a los y las estudiantes sino y principalmente otorgada a ellos y ellas.

Algunos resultados

Implementamos este dispositivo desde el año 2007 y a partir de los decires de los y las estudiantes describimos algunos resultados.

Realizamos un portfolio con las producciones personales, lo que nos permite efectuar un seguimiento detallado y llevamos a cabo un proceso guiado de revisión y recuperación de las experiencias. Diseñamos un protocolo de “autoevaluación” de la lectura en el ámbito académico, a partir de todos los registros elaborados. El propósito es propiciar la revisión y la reflexión sobre los propios progresos, alentando una mayor toma de conciencia.

Las actividades solicitadas incluyen la descripción de sus procesos y sus propósitos de lectura, la diferenciación entre la lectura solicitada en la secundaria y en la universidad, la identificación y la enunciación de las dificultades experimentadas y de las soluciones ensayadas, la jerarquización de textos conforme el orden de complejidad presentado, la indagación de las mejoras en sus habilidades lectoras, considerando las causas a las que se lo atribuyen.

De las evaluaciones realizadas a lo largo de estos años sobre la implementación de los registros de lectura, seleccionamos algunas categorías para su análisis. Ante todo, afirmamos que el nivel declarativo, el poner en palabras, el hacer comunicable suponen en sí mismo un avance en la posibilidad de explicitar, de haber alcanzado un mayor nivel de conciencia; da cuenta de una visión de proceso y de saber que se está transitando. Implica haber tomado una posición más activa en la construcción de conocimiento y refleja un posicionamiento de mayor autonomía en dicho proceso.

Identificación de diferencias entre la lectura exigida en la universidad y la requerida en la secundaria

Todos los y las estudiantes distinguen entre la modalidad de lectura solicitada en la universidad y la demandada en la secundaria. A nuestro juicio no es un dato menor sino por el contrario, constituye un

paso imprescindible tanto para reconocer la especificidad del nuevo ámbito como para comprometerse a partir de comprender la necesidad de encarar una modalidad de trabajo acorde con él.

La diferencia que se menciona con mayor frecuencia se establece en términos de la variable tiempo, fundamentalmente con relación a la cantidad de tiempo que exige la lectura universitaria y a la "intensidad de ritmo" que dicha práctica demanda.

Otras diferencias identificadas se vinculan con el texto académico, respecto a la cantidad y diversidad, al que caracterizan como "más complejo", "más difícil", "más preciso en relación con temáticas específicas" y por tanto definen como de "mayor exigencia" al proceso de lectura universitario.

Es casi general el acuerdo en admitir otra diferencia en cuanto a la actitud necesaria para la lectura en el nivel superior, señalan como imprescindible un cambio de actitud y de estrategias, proceso que describen atravesado por dificultades, algunas nuevas y otras ya conocidas. Reconocen que el cambio mencionado produce una reorganización en su actividad como estudiantes ya que no les resulta eficiente la lectura superficial y realizada a último momento o quedarse con explicaciones de terceros (léase profesores o compañeros). Se refleja una modificación en la finalidad que se va orientando hacia la obtención de una mayor comprensión del contenido del texto. Esto les permite ubicar en segundo plano los fines extrínsecos de la tarea dirigidos sólo a "cumplir" y/o "zafar".

Otra diferencia evidenciada remite a la modalidad de la lectura universitaria en tanto implica mayor atención y concentración, pues conlleva la relectura para lograr la comprensión, reclama un trabajo de reflexión, promueve la relación de conceptos y resulta ineludible "encontrar el sentido de lo que se lee". Conforme lo enunciado por los y las estudiantes, pareciera ser ésta una necesidad no experimentada en los niveles educativos precedentes. Asumen en este aspecto que "la comprensión es importante" al momento de realizar una lectura en la universidad ya que "se analiza mejor" el material.

Modalidades de lectura

Al comienzo de la cursada coexisten al menos dos modalidades de lectura, una superficial, global o de reconocimiento que supone una elaboración simple del material en forma aislada a modo de reproducción de significados, con escaso nivel de reconocimiento respecto a las propias dificultades. Otra de tipo profunda, que implica procesos de relectura a fin de superar las dificultades que se presenta ante la primera, requiere una elaboración compleja a partir de la reconstrucción de significados y de la articulación de saberes y procedimientos. Si bien las dos modalidades de lectura son necesarias y están vinculadas entre sí, la de tipo profundo da cuenta de una mayor habilidad lectora, lo que impacta positivamente en el proceso de aprendizaje que pretendemos provocar.

El análisis efectuado sobre el dispositivo nos permite afirmar que a partir de su implementación se registran mayores indicios de la segunda modalidad de lectura descrita más arriba. Los y las estudiantes declaran ensayar técnicas y estrategias para la resolución de las dificultades en la comprensión del texto tales como la relectura, el "hacer una pausa para pensar" y el recurrir a otra fuente. A fin de entender lo leído, anotan palabras clave, toman apuntes y subrayan. Para estudiar revisan inmediatamente el texto, algunos y algunas sólo lo hacen antes de las evaluaciones y otros y otras realizan síntesis o resúmenes. En su mayoría pueden dar cuenta de la posibilidad de administrar y combinar técnicas de acuerdo a sus necesidades así como reconocen la utilización de estrategias, es decir, de aquellas secuencias integradas de procedimientos, conductas y pensamientos que ponen en juego con determinado propósito. Esto implica el análisis de la situación particular y el ajuste de las exigencias de las finalidades perseguidas; requiere una planificación, un cierto control o evaluación durante su desarrollo, un uso selectivo de los recursos y de las capacidades disponibles.

Vinculación percibida entre lectura y aprendizaje

Se refleja una creencia que gira fuertemente entorno a lo que consideran, en algunos casos, la facilidad y, en otros, la posibilidad de explicar. Infieren que la explicación que puedan lograr tiene la función de verificar que lo leído se ha aprendido y pueden darse cuenta de ello al ser capaces de “armar un argumento”, de “encontrar fundamento”. En este aspecto casi la totalidad de los y las estudiantes valora poder realizarlo “con propias palabras”, aunque aclaran que “es importante ir más allá de la propia opinión”.

En algunos casos consideran que para aprender lo leído es relevante recordarlo o retenerlo, teniendo la certeza de haberlo “asimilado” para preguntar y responder durante las clases. Otros, en cambio, colocan el acento en la posibilidad de reflexionar sobre el contenido y relacionar ideas principales, autores, con conocimientos previos, con otros temas así como sacar conclusiones. En pocos casos mencionan claramente la necesidad de comprender e interpretar lo que dice el texto, mientras que ocasionalmente explicitan la relevancia de “poder entender la idea del autor y cómo la ratifica”.

Se hacen presentes otras posiciones relacionadas con la adquisición de un nuevo punto de vista, con “poder ver las cosas de otra manera” para “tener un panorama más claro del tema”. En estrecha vinculación con esto valoran como altamente positivo que la lectura, lo aprendido a través de ella, los posiciona diferente al momento de debatir y de participar en las puestas en común durante las clases, espacio que adquiere mucha significación al momento de cotejar sus interpretaciones del texto con lo solicitado por la cátedra.

Dificultades experimentadas durante el proceso de lectura

Podemos identificar tres grandes grupos de dificultades que coexisten y se combinan entre sí, dependiendo del texto y de lo solicitado.

En primer grupo, y el más numeroso, reúne las dificultades propias del texto que de manera general podríamos denominar de vocabulario, entre ellas las palabras, los conceptos, los significados, los términos desconocidos, así como también aquellas frases, expresiones y metáforas que reclaman mayor esfuerzo de interpretación al no resultar claras en la primera lectura rápida. En este mismo grupo incluimos aquellas que aluden a la complejidad, al formato y a la extensión del texto. Muy pocos casos se refirieron a la “comprensión del texto en sí” aunque sin profundizar en mayores detalles.

Un segundo grupo de dificultades concentra aquellas que tienen que ver con el bagaje cultural/simbólico que los textos requieren para ser comprendidos. Entre ellas mencionan de una manera muy general al contenido y a la falta de información, precisan el no saber acerca del tema y reconocen no poder contextualizar lo leído por no tener conocimientos suficientes de historia o política, por ejemplo, conocimientos que les facilitarían entender y ampliar la información desarrollada explícitamente u obviada en el texto. Aquí podemos inferir que las creencias o supuestos acerca de la educación inciden sobre la interpretación que se efectúa sobre el texto, como por ejemplo la novedad de encontrar distintas posiciones/miradas de índole político-ideológica.

Un tercer grupo abarca aquellas dificultades específicamente referidas a los procedimientos solicitados y a cuestiones de índole organizativa tales como el manejo del tiempo y las lecturas exigidas por otras materias. Esta preocupación se instala junto a dificultades referidas a los hábitos, débiles o ausentes según lo asuman, ya que reconocen que les cuesta “sentarse a leer”, que deben enfrentarse constantemente con “la falta de costumbre”, cuestión que conspira con su regularidad en las materias y con la concentración necesaria para abordar los textos a conciencia. En este grupo también situamos a las dificultades enunciadas para relacionar en algunos casos ideas y/o autores, que incluye la preocupación por su limitación al momento de tener que establecer vínculos analíticos con textos anteriores.

Modificaciones identificadas en el proceso de lectura universitario

Casi la totalidad de estudiantes afirma experimentar modificaciones en sus habilidades lectoras para abordar textos cada vez más complejos. Del mismo modo, se reconocen en un proceso constante de mejora que para algunos y algunas radica en la variable temporal, ya que valoran la posibilidad adquirida de leer más rápido o alcanzar la comprensión en menos tiempo que antes. Esta “notable mejoría” es atribuida al uso sistemático, sostenido y cada vez más autónomo de las técnicas o estrategias utilizadas para optimizar su lectura.

Si bien asumen que en la secundaria aprenden distintas estrategias que apoyan la lectura, manifiestan que no es sino hasta ahora cuando sienten la necesidad de utilizarlas y combinarlas, al tener que leer varios y extensos textos y lograr organizarse mejor con relación a los tiempos y a los materiales.

Manifiestan una modificación en la manera de iniciar la lectura, otorgan mayor atención y son capaces de elevar sus niveles de concentración y de interpretación de los textos. En este sentido, consideran que superar el déficit de información/conocimiento sobre las temáticas presentadas los habilita a una mayor profundidad en la comprensión. Podemos aventurarnos a pensar en el inicio de un sentimiento de pertenencia al ámbito académico y a la cultura a la que están ingresando, comienzan a parecerles familiares las cuestiones abordadas y valoran como productivo realizar el esfuerzo que demandan las actividades. Cabe destacar que esta experiencia es trasladada a prácticas lectoras en otras cátedras.

Observamos en general un aumento de la confianza con respecto a las propias posibilidades como estudiantes en situación de aprendizaje, aunque se reconocen novatos tienen conciencia de su evolución y de la incidencia decisiva sobre sus aprendizajes, logran experimentar los resultados y éstos le devuelven una mirada favorable de sí mismos.

Pueden dar cuenta con bastante aproximación de la utilidad que tiene lo ritual para enfocarse y superar la sensación de “estar perdidos”, en tanto este progreso les ofrece mayor libertad para elegir y para probar maneras de leer según la tarea o el texto. Podemos afirmar entonces que las problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial se van revirtiendo desde la implementación del dispositivo. Esas dificultades observadas al inicio de la cursada vinculadas con la compleja transición entre lo ritual, aquello seguro, conocido y de efectividad comprobada y lo espontáneo, es decir, incierto y riesgoso, parecen haberse superado o al menos debilitado.

Razones atribuidas a las modificaciones en los procesos de lectura

Identificamos heterogeneidad en las respuestas adjudicando la mejora/cambio a factores referidos a la actitud, práctica y hábito, requerimientos del ámbito, requerimientos de la tarea.

Con respecto a su actitud ante la lectura mencionan que leen “más a conciencia” para entender y el recurrir a otras fuentes así como la realización de preguntas que facilitan la interpretación de los textos, reflejan el interés en profundizar las temáticas abordadas. Aparecen como importantes además, el destinar atención y esfuerzo para tratar de retener la información desarrollada en los textos.

En lo referido a la adquisición de hábitos, explicitan que este proceso se realiza a través de la práctica. La mayoría de los y las estudiantes encuentra la explicación de sus avances en el esfuerzo y en la voluntad, otorgándole un lugar destacado entre los obstáculos a “la falta de costumbre” para sostener la lectura. En este sentido, la frase más frecuente es “estoy leyendo mucho más”. Entienden que la constancia y el uso /realización periódica de registros de lectura y guías de lectura favorecen el cambio en el proceso lector.

La facilidad y la rapidez son consideradas conquistas, estrechamente vinculadas a la frecuentación de textos universitarios y retroalimenta su tratamiento, pues al analizarlos cuentan con un repertorio cada vez más amplio de conocimientos y estrategias.

Manifiestan entender mejor los textos a partir del uso sistemático de técnicas y del aprendizaje de la organización del tiempo y de los materiales; comprueban una modificación sustancial de sus posibilidades de comprensión. Algunos y algunas reconocen cierta resistencia inicial a la lectura y a reflexionar sobre su desempeño como lectores, pero admiten que, a través de la práctica logran revertir esta situación ya que “el ejercicio continuo hace más fácil entender”.

Asumen que los requerimientos de la lectura en el ámbito universitario en general favorece el mejoramiento de las habilidades lectoras y destacan que pueden establecer relaciones entre asignaturas.

La demanda de la tarea emerge como favorecedora y orientadora de los próximos aprendizajes a partir de reconocerse el poder de mejorar la comprensión. Al corroborar su eficacia, los registros de lectura son adoptados por propia voluntad y no sólo por una solicitud externa. Uno de los estudiantes lo explicita claramente: “el ejercicio de la reflexión y la práctica del registro me ayudaron a reconocer la mejor manera de leer, para comprender”, en tanto otros y otras explican su avance, “ahora uso herramientas para leer porque me he dado cuenta que ayudan a comprender mejor”, “porque me lo pidieron (al uso de técnicas) y hacerlo me facilitó la lectura”. En algunos casos se refieren exclusivamente al dispositivo registro de lectura y a la guía de lectura que lo acompaña como facilitadores para “prestar atención y poder enfocarme en lo principal”, “...me ayudan a llevar al día la materia”, “me acostumbraron a leer y leer facilita interpretación y la escritura”, “ahora presto más atención...se debe a que me ayudan las técnicas a mejorar y me lo están exigiendo”.

Un porcentaje menor admite que aún resta trabajo y aunque no describe grandes modificaciones en sus habilidades lectoras, sí se reconoce en los inicios de un proceso que requiere más tiempo, “comprendo mejor pero todavía me falta practicar más”, “estoy en el medio de un proceso de aprendizaje por tener que leer continuamente”. También se registran afirmaciones que explicitan y refieren a las mejoras en la lectura pero persisten las dificultades para escribir.

Cuestiones pendientes, nuevos interrogantes

Los y las estudiantes advierten la importancia y la utilidad del acompañamiento que promueve el registro de lectura pero en algunos casos aún les resulta difícil diferenciar entre la función de la guía de lectura (énfasis en el contenido) y la función del registro de lectura (énfasis en la conciencia de la actuación), lo que desvía la atención principalmente a comienzos de la cursada.

Proponemos continuar trabajando en algunos aspectos tales como resolver el desajuste producido entre la función asignada por la cátedra (de revisión y reflexión sobre los procedimientos utilizados, las dificultades experimentadas, las resoluciones tentativas) y la función percibida por los y las estudiantes (técnica/ método de estudio en sí y mecanismo de control externo de lectura en términos de monitoreo de la lectura).

Es preciso que indagemos sobre los motivos por los que persiste la dificultad en la realización del propio registro de lectura, sin consignas predeterminadas, a partir de las variables personales, lo que sin dudas permitiría un nivel de implicación aún mayor.

Queda pendiente capitalizar información valiosa que arroja el instrumento sobre:

1. Otros dispositivos pedagógicos no incluidos entre los objetivos iniciales de la cátedra tales como la importancia que le asignan a la “puesta en común” en tanto espacio de verificación, de aprendizaje y de intercambio. Aparece como el ámbito donde descubren que leer y comprender el tema los posiciona diferente en la discusión y valoran la posibilidad de argumentar e interpretar puntos de vista. Lo definen como el espacio en el que reconocen que están estableciendo otra relación con sus pares y profesores, mediada por el conocimiento; experimentan el compromiso con la tarea, la necesidad de la reflexión, las ventajas de pensar desde referentes teóricos. Este momento de la clase es asignado como promotor de su ingreso a la cultura académica al sentir que comienzan a pertenecer al ámbito universitario porque desarrollan habilidades y saberes propios y específicos.

2. La profundización del lugar de la confianza en las relaciones pedagógicas y el desafío que representa habilitar espacios que combinen reflexión, confianza y compromiso, que animen a lo desconocido para evitar fijaciones a lo ritual, al tiempo que trabajen creativamente sobre las dificultades que se presenten.

3. La posibilidad de visualizar tanto la relación perciben entre materias como la reflexión que se hace extensiva al trabajo en otras cátedras, la articulación de saberes y la regulación de alternativas de acción.

A modo de cierre

En este escrito procuramos recuperar una práctica pedagógica universitaria en la formación docente en Educación Física e invitamos a su lectura crítica a la luz de categorías conceptuales. El dispositivo pedagógico diseñado, acompañante de las trayectorias educativas, pretende habilitar espacios de intervención tendientes a la democratización de la formación. Los resultados de su implementación se traducen de alguna manera como impacto en los trayectos formativos. A nuestro entender, logra revertir la forma en que se lee e interpreta la dificultad de los y las estudiantes frente a los textos académicos propios del nivel superior y permite abandonar la idea de fracaso y la culpabilización.

Proponemos como continuidad de este estudio, profundizar desde planteamientos críticos, los aportes que desde la Pedagogía como campo de conocimiento, fundamentan criterios y principios para la intervención docente.

Entendemos que en este ámbito pedagógico de intervención docente y encuentro con otros y otras, hay lugar para propuestas alternativas que, desde políticas institucionales, favorezcan el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel superior en igualdad de condiciones.

El ingreso irrestricto al nivel universitario aunque necesario no es suficiente para asegurar la permanencia y la alta calidad en la formación, por lo que aspiramos continuar contribuyendo en la construcción de conocimientos que permitan mejorar las condiciones para el desarrollo del proceso educativo universitario, a través de mejores prácticas pedagógicas.

Las universidades, en tanto espacios de educación pública, tenemos la responsabilidad social de garantizar una educación de alta calidad para todos y todas, modificando las propuestas pedagógicas, mejorando las condiciones de enseñanza y de aprendizaje y evitando que la elección del camino educativo a seguir confirme una historia de segregación social.

Notas

1 Colaboración: Prof. Norma López Medero- Argentina.

2 2009-2012 "EF y Formación Docente: prácticas pedagógicas y trayectos formativos" Director externo: Prof. Osvaldo Ron. Codirectora. Prof. Marisa Fernández. 2013-2016 "EF y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas". Directora. Prof. Marisa Fernández Codirector: Lic. Fabián Martins.

3 Si bien los trabajos sobre la temática utilizan el concepto deserción, preferimos utilizar el concepto abandono de la formación ya que como desarrolla Leandrini (1998) "La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social" Revista Crítica Educativa Año3 N°4 Buenos Aires, la categoría social deserción posee un contenido político-ideológico vinculado a su origen militar. El desertor es asociado al traidor, quien se retira de la batalla huyendo de su compromiso; el contenido valorativo de dicha categoría descalifica y deshonra. En consecuencia, el desertor escolar, es quien deja el campo educativo, huyendo del honor y la dignidad que confiere el ser educado. Este incumplimiento de la educación culpabiliza al desertor, señala sus incapacidad y lo condena otorgándole el lugar del inadaptado.

4 Tomamos la definición de interpelación de Buenfil Burgos, R. (1994) *La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*, Documentos DIE 35.

5 El concepto es utilizado en el sentido propuesto por Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld y Thisted (comps) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs As: Eudeba

6 Tomamos para ello el `modelo´ propuesto por Díaz Barriga, A. (1984), desde el cual integra a modo de niveles de articulación metodológica el saber disciplinar, las teorías de la enseñanza y los contextos de intervención.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Britos, M. y Schneider, M. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad, en *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, Año2 N°1, Universidad Nacional de Córdoba.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (1996). *Les metamorphoses de la question social*. Paris: Editorial de la Librairie Foyard.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2006). Boletín informativo N° 109.

Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en: Frigerio, G. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Bs As : Novedades Educativas.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Education*. París : PUF.

Ortega, F. (1996) Docencia y evasión del conocimiento en *Estudios*, Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. N°7-8

Ortega, F. (2000). *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*. Córdoba: Narvaja

Pérez Aguirre, A y otros (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén : Manuscritos

Reta, M. (2008). *Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos*. Universidad Nacional del Comahue
Recuperado de
http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior17/nivel2/articulos

Teobaldo, M. (1996). Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario en *La universidad ahora* N° 10. Programa de Estudios sobre la universidad, UBA.

Tinto, V. (1998). El abandono en los estudios superiores: una nueva perspectiva de las caudas de abandono y su tratamiento. En: *Cuadernos de planeación universitaria*. N° 2. México: UNAM.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I y Finocchio, S (Comp) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Recibido: 15-05-2015

Aceptado: 25-05-2015

Publicado: 10-06-2015