
Inclusión académica universitaria.

Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias

Mónica Prior Navarro
Instituto Universitario CLAEH, Uruguay
e-mail: mprior@claeu.edu.uy

Resumen

En este estudio se describen las concepciones de cinco profesores universitarios sobre la lectura, sobre la escritura y sobre el rol docente ante la alfabetización académica de estudiantes ingresantes. El propósito es determinar en qué grado son inclusivos académicamente estos profesores. Se realizó una investigación cualitativa de corte etnográfico a fin de acceder a las creencias y los saberes de los profesores, a sus interpretaciones de los fenómenos que se producen en el aula y a las explicaciones que brindan sobre el accionar que declaran. Se emplearon entrevistas a profundidad para recoger los datos, que se procesaron mediante análisis de contenido. Se arribó a que los docentes que concebían la complejidad de los procesos de lectura y escritura tendían a tener una actitud más inclusiva y a usar la lectura y la escritura para enseñar la disciplina, no únicamente para evaluar. Los docentes de talleres de escritura tendían a considerarla como una habilidad transferible a otros contextos y áreas del saber. En el pensar de los docentes menos inclusivos de la muestra, se detectaron creencias de que lo que no se aprendió “en su momento” ya no se puede aprender y que ayudar a los estudiantes es no permitirles madurar.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, alfabetización académica, ingresantes, inclusión.

Abstract

This work analyzes faculty conceptions about reading and writing as well as their roles in the teaching of academic literacies to university first year students. In order to determine the level of the faculty's academic inclusiveness this qualitative study explored professors' beliefs, knowledge, and interpretation of classroom phenomena and their practices. Content analysis from data gathered from in-depth interviews indicates that those professors who acknowledged the complexity of the reading and writing processes tend to be more inclusive and to use reading and writing to teach and not just to evaluate students. Those who taught writing courses considered writing as a general skill, susceptible to be transferred to other contexts and spheres of knowledge. Less-inclusive teachers in our sample claimed that students should already master reading and writing skills and that the university setting was not the time and place to do so. They considered that teaching these skills implied being overprotective and not allowing learners to mature, reason why they did not offer guidance or proposed remedial solutions.

Keywords: university teaching, academic literacies, first-year students, academic inclusion

Introducción

Buscamos personas que sí pueden conseguir peras de lo que otros consideran que son olmos...

KEIN BAIN

Para Bain, es un buen docente quien es capaz de confiar en las posibilidades del otro, de creer que con una buena enseñanza, el estudiante podrá conseguir aún más de lo que consigue por sí mismo. Muchos de los lectores seguramente han encontrado durante su etapa estudiantil, profesores que confiaron en sus posibilidades y que los ayudaron a enfrentar retos cada vez que lo necesitaron, profesores particularmente sensibles y atentos a lo que como estudiantes les pasaba y capaces de proporcionar ayuda adecuada en el momento justo.

¿Qué hace que algunos docentes tengan esa capacidad de generar situaciones que nos hacen crecer intelectualmente, que nos ayudan a continuar aprendiendo? ¿Por qué otros profesores no consiguen actuar de ese modo?

En esta comunicación presentamos algunos datos y conclusiones de una tesis de maestría culminada en diciembre de 2014 en la ciudad de Montevideo. Esta investigación surge de la preocupación sobre la inclusión académica en el ámbito universitario. Los profesores de lengua recibimos con frecuencia la queja de que los estudiantes “no leen”, “no entienden los textos”, “no saben escribir”. El problema parece estar en los estudiantes y, sobre todo, en los docentes de los ciclos educativos previos. Esto no sería un problema si no fuera acompañado de un importante rezago en muchos estudiantes, así como altos índices de deserción, con la consiguiente frustración que embarga al joven que abandona porque no pudo con lo que se le pedía, porque no logró “dar la talla”.

Hace unos años, a partir de la lectura de algunos artículos de la Dra. Paula Carlino, comenzamos a conocer investigaciones y experiencias educativas que buscan dar respuesta a estas preocupaciones. Ahondar sobre esos enfoques teóricos nos llevó a la convicción de que se aprende a leer y escribir textos académicos al tiempo que se aprenden los contenidos de la disciplina y que los saberes disciplinares se construyen leyendo y escribiendo en la mayoría de las áreas del conocimiento. Por lo tanto, esta suerte de doble agenda educativa, en el nivel superior, debe estar en manos de los catedráticos, de los especialistas en las disciplinas.

El estudio

Se procuró acceder a las concepciones de algunos profesores de enseñanza superior que se desempeñaban en la etapa inicial de tres carreras de grado de una universidad privada uruguaya. Nos preocupaba identificar cómo concebían la lectura y la escritura, cómo veían a los estudiantes y qué rol consideraban que debían tener el profesor y la institución universitaria ante las dificultades que se observaban en los estudiantes. Buscamos conocer cómo pensaban estos temas y también qué acciones declaraban llevar a cabo en sus aulas para remediar los problemas que se suscitaban. Nos interesaba identificar qué tan inclusivos eran estos docentes y de qué dependía que lo fueran o no.

Para conocer sobre estos aspectos se realizaron entrevistas a profundidad a cinco profesores y se categorizaron sus respuestas en tres dimensiones: concepciones sobre la lectura, concepciones sobre la escritura y concepciones sobre el rol del docente en relación a la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes (tabla 1).

Dimensiones	Categorías	Descripción breve
Concepciones sobre la lectura	Como transferencia de información	Comprensión como resultado directo de la decodificación y del conocimiento del léxico (Cooper, 1990; Cairney, 1992). Habilidad transferible a diferentes contextos y que se aprende una vez y para siempre.
	Como proceso interactivo	Proceso constructivo en el que interaccionan los saberes del lector con la información textual. La comprensión está condicionada por lo que el lector sabe sobre el tema, por el propósito con que lee y por las estrategias cognitivas y metacognitivas que ponen en juego al leer (Goodman, 1986; Beck, 1996; Palincsar y Brown, 1997; Carlino, 2009)
Concepciones sobre la escritura	Como producto	El conocimiento del código escrito, del léxico, de la gramática y la ortografía bastan para producir cualquier texto. Habilidad general y transferible.
	Como proceso complejo de toma de decisiones	Depende de variables como tema, destinatario, contexto, género. Es recursiva y tiene carácter epistémico (Flower y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992).
Rol docente ante la alfabetización académica	No le compete	Consideran que son aprendizajes que se debieron dar en los ciclos previos.
	Perspectiva remedial	Consideran que el espacio universitario debe proveer recursos para resolver los déficits con que llegan los estudiantes (talleres, laboratorios de escritura)
	Parte de la enseñanza disciplinar	Entienden que deben enseñar a leer y escribir en sus disciplinas. Perciben las causas de las dificultades y se hacen cargo (orientan y dan retroalimentación)

TABLA 1: DIMENSIONES Y CATEGORÍAS EMPLEADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Para cada categoría se definieron indicadores que permitieron localizar evidencias en los discursos de los profesores entrevistados. Se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido (Bardin, 1986) para procesar las entrevistas.

Concepto de inclusividad

Las tres dimensiones presentadas previamente nos proporcionaron rasgos que nos permitieron determinar niveles de *inclusividad* en el pensar y en el accionar declarado de los docentes entrevistados.

La palabra *inclusividad* no figura en el diccionario de la Real Academia Española, pero en este trabajo elegimos usarla a los efectos de nominalizar un concepto que es el eje de este estudio: la cualidad de inclusivo de un docente en relación a la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes. En la versión en línea del DRAE podemos leer: “inclusivo, va. (De *incluso* e *-ivo*). 1. adj. Que incluye o tiene virtud y capacidad para incluir algo”.

De algún modo, este estudio se propuso describir de qué manera incluían los docentes y las capacidades o saberes que necesitaban poseer para conseguirlo. Ese conjunto de rasgos que conformaron los saberes y las prácticas declaradas de los docentes es lo que aquí denominamos *inclusividad académica*.

Consideramos que un docente tenía un nivel *alto* de *inclusividad académica* cuando sus concepciones sobre lectura y escritura consideraban la complejidad de estas actividades y su poder epistémico, cuando entendían las dificultades que enfrentaban los estudiantes y les daban orientaciones y acompañamiento para sortearlas. Los docentes con un nivel *medio* de *inclusividad* manejaban concepciones complejas de los procesos pero aún no utilizaban todo el potencial epistémico de la lectura y la escritura. Percibían que los estudiantes necesitaban ayuda pero proponían soluciones remediales. En el nivel *bajo* de *inclusividad* encontramos docentes que desconocían la complejidad de los procesos, no consideraban la función epistémica y no brindaban ayudas a los estudiantes, ya que consideraban que deberían poder hacerlo solos.

A continuación presentamos un cuadro que recoge los rasgos que definimos para cada nivel de los mencionados:

Nivel de inclusividad	Rasgos	
	Cómo entienden la lectura y la escritura	Cómo entienden su rol y qué acciones dicen llevar a cabo
ALTO	<p>Lectura</p> <p>Asumen que el lector debe conectar la información textual con saberes previos.</p> <p>Reconocen que se deben usar los conocimientos previos para comprender la información implícita en el texto.</p> <p>Perciben que los diferentes tipos de texto requieren diferente procesamiento.</p> <p>Se dan cuenta que el contexto impacta en la comprensión.</p> <p>Entienden que el lector opera cognitivamente sobre el texto.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que su responsabilidad es ir más allá de enseñar contenidos disciplinares.</p> <p>Proponen tareas de lectura y escritura que estimulan enfoques profundos de aprendizaje.</p> <p>Conciben a los estudiantes ingresantes como inmigrantes que deben apropiarse de una nueva cultura que incluye las prácticas discursivas (Carlino, 2003).</p>
	<p>Escritura</p> <p>Conciben la escritura como un proceso complejo que involucra tiempo, que requiere un propósito y un destinatario</p> <p>Dan valor epistémico a las tareas de escritura en sus materias.</p> <p>Asumen que ciertos tipos de texto solo se aprenden en la universidad.</p>	<p>Detectan los obstáculos que enfrentan los estudiantes y ajustan las ayudas que les brindan.</p> <p>Introducen acciones tendientes a facilitar la inclusión académica.</p>

MEDIO	<p>Lectura</p> <p>Todos o la mayoría de los rasgos del nivel alto.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que los estudiantes vienen mal formados del ciclo anterior.</p>
	<p>Escritura</p> <p>Todos o la mayoría de los rasgos del nivel alto.</p>	<p>Proponen la creación de espacios institucionales tendientes a compensar los déficits.</p> <p>Puede estar presente algún rasgo del nivel alto.</p>
BAJO	<p>Lectura</p> <p>Atribuyen las dificultades de lectura que observan en los estudiantes a problemas al decodificar o al vocabulario.</p> <p>Consideran que mediante una correcta y atenta lectura se accede a comprender cualquier texto independientemente del contenido.</p>	<p>Rol docente</p> <p>Consideran que los estudiantes son inmaduros y que no tienen actitud de universitarios.</p> <p>Piensan que no hay que brindar ayuda a los estudiantes.</p> <p>Creer que los déficits son irreversibles, que ya no se puede aprender lo que no se aprendió.</p>
	<p>Escritura</p> <p>Centran los problemas de escritura en aspectos microestructurales (ortografía, sintaxis, léxico, estilo).</p> <p>Al proponer tareas de escritura dan pocas orientaciones, no explicitan los propósitos y dan plazos breves de elaboración.</p> <p>Consideran la escritura como una habilidad general, independiente del contenido y que debe ser aprendida en los ciclos de enseñanza previos a la educación superior.</p>	

TABLA 2: DESCRIPCIÓN DE NIVELES DE INCLUSIVIDAD

Los niveles de *inclusividad* pueden considerarse supracategorías que surgen de las interrelaciones entre las categorías de las tres dimensiones analizadas.

El método de análisis de contenido nos permitió generar un instrumento (tabla 2) que, al mismo tiempo, es herramienta para el análisis y producto de este. Según Bardin sucede que los

0 “análisis orientados ya de partida por una problemática teórica, podrán inventar sobre la marcha nuevos instrumentos susceptibles a su vez de facilitar nuevas interpretaciones” (1986, pág.22).

En referencia, en forma específica, a los docentes de este estudio, las categorías presentes en sus discursos los ubicaron en diferentes niveles de *inclusividad**, tal como muestra el siguiente cuadro:

DOCENTE	LECTURA		ESCRITURA		ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA			NIVEL DE INCLUSIVIDAD
+	Transferencia de información		Producto		Remedial	No le compete		BAJO
D2	Proceso interactivo		Proceso complejo		Parte de la enseñanza disciplinar			ALTO
D3	Interactiva	Transferencia	Proc. Complejo	Producto	Disc	Rem.	No le compete	BAJO
D4	Proceso interactivo		Proceso complejo		Remedial			MEDIO
D5	Proceso interactivo		Proc. compl	Producto	Parte de disciplina	Remedial		MEDIO

TABLA 3: INCLUSIVIDAD PRESENTE EN LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES ESTUDIADOS

Las categorías consideradas por este análisis como inclusivas aparecen con fondo más oscuro. La intención que tiene el uso de colores es poder visualizar en forma rápida y clara las superficies de color oscuro presentes

o no en las concepciones de los docentes entrevistados.

- D2 presenta inclusividad total en todas las dimensiones, se ubica en el *nivel alto*.
- D4 y D5 presentan dos tercios de los rasgos inclusivos y se adhieren a una perspectiva remedial. Se encuentran en un *nivel medio* de *inclusividad*.
- D1 no presenta rasgos de inclusividad y D3 presenta menos de un tercio de estos rasgos. En ambos discursos está presente la postura de que alfabetizar académicamente no es competencia de la universidad.

Conclusiones

Al finalizar el análisis y discusión de los datos obtenidos pudimos arribar a algunas conclusiones que enumeramos a continuación:

1. La comprensión de la complejidad cognitiva y contextual de los procesos de lectura y escritura se relacionó con una concepción inclusiva del rol docente.²⁶
2. La integración de la lectura y la escritura a la enseñanza disciplinar –otorgándoles carácter epistémico– estuvo presente en el discurso de quienes concebían la complejidad de los procesos.
3. Los docentes que se desempeñaban en los espacios propedéuticos de taller de escritura tendieron a considerar la lectura y la escritura como habilidades independientes de los contenidos y por tanto, transferibles.
4. Los docentes que consideraban que lo que no se aprendió en el ciclo que correspondía ya no se puede aprender y los que creían que ayudar a los estudiantes es sobreprotegerlos e impedirles madurar, tendieron a no dar orientaciones ni a proponer soluciones remediales.

²⁶ Esta vinculación –detectada durante el análisis de los datos– permitió construir los niveles de inclusividad, que recursivamente son producto o conclusión del análisis y, al mismo tiempo, son instrumento para volver a analizar los datos. Esta cualidad nos lleva a ubicar este hallazgo como primera conclusión.

1. La primera conclusión a la que arribamos es que cuando los docentes habían desarrollado una concepción compleja de los procesos que un lector o un escritor deben llevar a cabo para interpretar y producir conocimiento, eran capaces de poner en marcha los mecanismos de ayuda que el estudiante necesitaba para poder desarrollar la tarea y aprender de ella. Concebir las dificultades de las tareas de lectura o de escritura como específicas de los contenidos disciplinares universitarios, permitía al docente anticipar los problemas que podrían enfrentar los estudiantes y prever las ayudas que podían necesitar. También le permitía dar sentido a los errores que los estudiantes cometían y proporcionarles retroalimentación que les fuera útil, que les sirviera para hacerlo mejor la próxima vez.

De los cinco docentes entrevistados, encontramos uno –el docente dos (D2)– que mostró en su discurso una clara actitud inclusiva, ya que era capaz de ponerse en el lugar del estudiante para darse cuenta de qué ayudas necesitaba para lograr los desempeños que se proponía. Entendía su rol como mucho más que transmitir saberes, más que enseñar (Zabalza, 2013). Podemos ubicar su concepción de la enseñanza universitaria en el nivel tres descrito por Biggs (2005) y también por Entwistle (2000): docente preocupado por lograr que sus estudiantes aprendan, que alcancen comprensiones profundas y duraderas.

Otros dos docentes también pusieron de manifiesto concepciones inclusivas, aunque en algunas dimensiones presentaron oscilaciones entre categorías más inclusivas y menos inclusivas. Esto los ubica en el nivel de *inclusividad* media. Se trata de los docentes D4 y D5, cuyo discurso, de algún modo, reveló concepciones complejas relacionadas con los usos de la escritura, pero que no se reflejaron completamente en el accionar declarado. Esto tal vez pueda explicarse porque sus concepciones provenían de lecturas realizadas sobre alfabetización académica (D4) y de proyectos de índole institucional, como el método ABP (D5). Es decir, ellos conocían el “deber ser”. Estos docentes se ubican en el nivel dos de Biggs (2005), ya que conocen formas eficaces de enseñanza, muestran preocupación por hacer mejor su tarea, pero como dice el autor citado “saber qué hacer sólo es importante si sabemos cómo y cuándo hacerlo” (2005, p. 43).

Consideramos que esta primera conclusión se consolidó con la observación de que los dos docentes que presentaron un bajo nivel de inclusividad fueron precisamente los dos que mostraron concepciones de la

lectura y la escritura como habilidades menos complejas cognitivamente, transferibles a diferentes contextos y que se aprenden en los ciclos anteriores de enseñanza. Además, fueron los únicos docentes que presentaron indicadores dentro de la categoría *no les compete la alfabetización* académica, señalados con fondo blanco en el cuadro correspondiente. Los docentes D1 y D3 se ubican en el nivel uno de Biggs (2005), ya que en sus discursos revelan que para ellos las diferencias en los aprendizajes se deben a las características (capacidad, formación, escolaridad previa) o a las actitudes de los estudiantes.

2. En segundo término, podemos decir que los docentes que presentaron una comprensión mayor de la complejidad de los procesos que implica leer y escribir textos académicos y científicos, se valían de estas prácticas para ayudar a los estudiantes a aprender, no solo para evaluarlos. Llevaban los textos a la clase, buscaban generar discusión e intercambios y, de este modo, los estudiantes aprendían a interpretar autores que les resultaban complejos, al mismo tiempo que se apropiaban de los conceptos disciplinares. Proponían la producción de trabajos escritos que implicaban poner en relación dos o más autores o vincular con la realidad del estudiante o resolver un problema, favoreciendo un contexto de escritura epistémica, o sea de *transformar el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992). Esto se observó en mayor proporción en D2 y en menor grado en los docentes D4 y D5. En una pequeña proporción se constató en los dichos de D3. Y no estuvo presente en el docente D1.

3. Dos de los docentes investigados, D1 y D4, tenían a su cargo talleres de escritura que estaban ubicados al inicio de las carreras. Se trataba de un curso presente solo en el primer semestre. Se pudo observar que, en diferente grado, ambos docentes consideraban que la lectura y la escritura son habilidades transferibles a cualquier contexto. D1, consideraba que una vez que alguien sabe leer puede leer cualquier material, incluso aunque pertenezca a una disciplina nueva para el lector. En referencia a la escritura, manifestó proponer tareas en las que el contenido le era indiferente, ya que se proponía evaluar “cómo escribían”. D4 puso de manifiesto concepciones más complejas de las prácticas discursivas, sin embargo, a la hora de sugerir soluciones a la problemática de la alfabetización académica, sus propuestas fueron todas *remediales*, aún no consideraba la posibilidad del entrelazado de estos saberes con los disciplinares.

4. La última conclusión a la que arribamos nos permitió entender por qué algunos docentes no se comprometían con la enseñanza de la lectura y la

escritura en la universidad. La creencia de que ciertos aprendizajes solamente se pueden producir en determinados estadios del desarrollo y que cuando, esto no sucede, ya no hay nada que hacer (“está todo el pescado vendido”, D3), obstaculizaba toda posibilidad de intervención. También, la convicción de que dar orientaciones de lectura y escritura es sobreproteger a los estudiantes (“no se los puede apañar tanto”, D1), impidiéndoles enfrentar la dificultad para que puedan madurar, amparaba las actitudes docentes de no involucramiento en estos temas. “El conocimiento y las creencias de un profesor –sobre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido de la asignatura– son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de ese profesor” (Putnam y Borko, 2000, p. 226). Las creencias, en este caso, determinaban la resistencia a proporcionar ayuda.

Si bien nuestra indagación se realizó en una muestra reducida de docentes, creemos que nos permitió describir cómo piensan esos docentes los temas de lectura y escritura académica, cómo conciben su rol docente y qué piensan sobre los estudiantes ingresantes en relación a estos temas. Pudimos detectar tres posturas o niveles de inclusividad que coinciden con los niveles docentes observados por Biggs (2005) y Entwistle (2000), en que los niveles más bajos muestran un docente centrado en “dar” los contenidos disciplinares, “cubrir” el programa y que no se cuestiona en profundidad ante los fracasos, porque los considera responsabilidad del estudiante. Y en el otro extremo, el nivel superior o tres en que la preocupación del docente es que el estudiante aprenda y lo logra mediante una permanente reflexión sobre la acción y sobre los resultados de los estudiantes. Además nos permitió determinar cuáles eran las concepciones que propiciaban, en los docentes de la muestra, una actitud inclusiva hacia los estudiantes ingresantes y también cuáles eran las creencias que los conducían a actitudes que no favorecían ni facilitaban la inclusión.

Referencias bibliográficas:

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Beck, I. (1996). “El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura”. En Resnick, L. y Klopfer, L. *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique, pp.75-104
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En *Uni-Pluri/Versidad*, 3, (2), pp. 17-23.
- _____ (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Entwistle, N. (2000). “Promotion deep learning through teaching and assesment: conceptual frameworks and educational context”. En *Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November*. Recuperado de <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Goodman, K. (1986). “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En Ferreiro, E, y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1997). “La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnick, L. y Klopfer, L. (comp.). En *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

- Putnam, R. & Borko, H. (2000). “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Zabalza, M. (2013). “Ser docente es más que ser enseñante”. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 11-13.