

**Leer en áreas de
conocimiento:
la experiencia en la
Facultad de Cs. Médicas,
U.N.C.**

*Reading in content specific areas:
the experience at the School of
Medicine, U.N.C.*

Daniela Moyetta
Marcela Lucchese
Ruth Fernández

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

n° 19 julio – diciembre, 2013
ISSN 2145-9444 (electrónica)



HOJAS EN LA ALCANTARILLA
Flavia Falquez
<http://500px.com/photo/20164217>

DANIELA MOYETTA

Magister en Lingüística Aplicada. Profesora y Traductora de Inglés. Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. danielamoyetta@gmail.com

MARCELA LUCCHESI

Especialista y Magister en Didáctica. Facultad de Ciencias Médicas - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. mslucchese@gmail.com

RUTH FERNÁNDEZ

Doctora en Medicina y Cirugía. Magister en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Médicas - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. aruthfernandez@gmail.com

En el contexto universitario los alumnos ingresantes se confrontan con géneros discursivos que suponen prácticas de lectura específicas, no siempre explícitas (Carlino, 2005). De ahí que interpretar correctamente los contenidos de los textos de especialidad requiera competencias estratégicas, léxico-gramaticales y discursivas, de las que los estudiantes podrán apropiarse si son acompañados por docentes que modelen e incentiven los modos de lectura esperados en el nivel superior y, particularmente, del objeto de estudio. Este ensayo presenta y describe el proyecto llevado a cabo durante el Ciclo de Nivelación en la Facultad de Cs. Médicas (Universidad Nacional de Córdoba) para implementar modos de ayudar a los aspirantes a leer en el contexto universitario en forma comprensiva y reflexiva. La experiencia contempló cuatro momentos: capacitación docente, clase a los aspirantes, diseño de actividades de lectocomprensión e integración de contenidos curriculares con actividades que propiciaron modos de lectura propios del contexto académico. Este artículo de reflexión basado en investigación argumenta en favor de que los profesores expliciten los saberes que la cultura académica presupone, para lo que precisan, a su vez, el apoyo de las instituciones. Palabras clave: enseñanza de lectura, educación superior, proyecto integrador	RESUMEN	ABSTRACT First level undergraduate students are usually required to read academic texts. These genres suppose specific reading practices, which are not always made explicit (Carlino, 2005). Hence, a correct understanding of such texts requires specific strategic, lexico-grammatical and discursive competences. These competences can be acquired under the guidance of teachers who are willing to model and to encourage university level reading practices. This essay presents and describes the project carried out at the Ciclo de Nivelación en la Facultad de Cs. Médicas (UNC) to instruct students in academic reading in a comprehensive and reflective way. Our experience consisted of four stages: teachers' instruction, students' instruction, reading comprehension activities design and integration of content specific activities with reading comprehension exercises. This essay argues in favour of the explicit teaching of academic practices, which, in turn, needs to be supported by the institutions. Key words: reading comprehension, university level education, integrated project
---	----------------	--

INTRODUCCIÓN

Kress (1989) afirma que los textos que leemos son predecibles según el lugar que ocupamos en las estructuras sociales e institucionales. Este autor sostiene, además, que los textos despliegan un conjunto de valores que determinan cómo ser *agentes sociales competentes* en determinadas ocasiones. De ahí que, para ser un *agente social competente*, un estudiante debe leer y comprender textos académicos en forma eficiente. Sin embargo, interpretar efectivamente el contenido de estos textos requiere *competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales* (Puiatti de Gómez, 2005, p. 24), no siempre presentes en los hábitos de lectura de los alumnos que ingresan al nivel superior.

El presente trabajo se centra en la lectura en el ingreso a la universidad. El propósito principal es presentar y describir el proyecto llevado a cabo durante el Ciclo de Nivelación en la Facultad de Cs. Médicas (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) para implementar modos de ayudar a los aspirantes a leer en el contexto universitario en forma comprensiva y reflexiva.

Este trabajo se estructura en dos grandes ejes. En el primero, se hace referencia al marco teórico que lo sustenta y en el segundo, se describen las fases de la experiencia. El trabajo concluye con una reflexión por parte de las autoras.

Marco teórico

Con el fin de presentar la perspectiva desde la cual observamos, analizamos y abordamos el leer en la universidad, exponemos, en forma sucinta, algunos conceptos de autores que consideramos especialmente iluminadores, abordando en primer lugar las características generales de los escritos que son de uso corriente en el ámbito

académico y luego, los modos de lectura que ahí se esperan.

¿Qué es leer en la universidad? ¿Qué se lee en la universidad?

Entendemos la lectura en la universidad como un proceso de construcción llevado a cabo por un lector, a partir de un texto escrito, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica (Dorronzoro & Klett, 2006).

La universidad como institución de enseñanza superior que comprende diferentes comunidades disciplinares condiciona los textos que ahí se leen, el abordaje que estos suponen y la finalidad pautaada (Dorronzoro & Klett, 2006; Carlino, 2005; Arnoux, Pereira & Di Stéfano, 2002). Los objetos de lectura prescriptos por el contexto universitario están vinculados, principalmente, con el quehacer científico; son variados, heterogéneos y de un alto grado de complejidad (Arnoux, Pereira & Di Stéfano, 2002).

A decir de Carlino (2005), en la universidad circulan textos académicos y textos científicos. Los primeros son los que se utilizan para enseñar y aprender en esta institución; es decir, se emplean para transmitir el saber, como por ejemplo, materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros. Los segundos, son los elaborados por investigadores y refieren a temáticas propias de un dominio científico, además de responder a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento (Adelstein & Kuguel, 2004). Entre estos últimos se encuentran los Artículos de Investigación Científica (AIC), las tesis, las ponencias, los informes y los proyectos de investigación. Una de las principales características de los textos científicos es el estar caracterizados, esencialmente, por la relación asimétrica que existe entre el autor (especialista) y el lector (estudiante, lego).

De lo dicho anteriormente, se desprende que (a) cada disciplina posee un repertorio propio de géneros discursivos y, por lo tanto, conocer la disciplina exige saber leerlos y producirlos (Cas-sany, 2008) y (b) los textos que transitan en los contextos de educación superior requieren que los estudiantes *se conviertan en pensadores y analizadores* (Carlino, 2005).

¿Qué modos de lectura se esperan en la universidad?

En el contexto universitario, la principal finalidad asignada a la lectura es la construcción de conocimientos dentro de un determinado campo del saber, lo que se denomina *lectura para aprender* (Dorronzoro & Klett, 2006). Es decir, la lectura está al servicio de la elaboración de los saberes a los que un estudiante debe acceder para establecer un diálogo con los miembros de la comunidad disciplinar y para adoptar las formas de comunicación que esta exige. Sin embargo, las normas y los valores de comportamiento necesarias para lograr estos objetivos *no siempre se hacen explícitos* (Carlino, 2005), pero sí son esperables. Según Fernández, Uzuzquiza & Laxalt (2004), y Carlino (2005), se supone que el ingresante a la universidad (a) está habituado a prácticas específicas de la cultura académica en la que pretende insertarse; (b) es responsable único de sus aprendizajes y logros académicos y (c) sabe analizar lo que lee identificando la postura del autor del texto, ponderando esa postura, reconociendo los argumentos y las posiciones de los autores citados, reconstruyendo el vínculo entre unas posiciones y otras, relacionando lo leído con lecturas anteriores, haciendo inferencias. Estas expectativas por parte de los docentes universitarios plantean serias dificultades para los estudiantes novatos, ya que estos no se han constituido aún como protagonistas del leer para aprender, en tanto que la lectura no es una práctica libremente

asumida, ni una práctica de interacción, ni una práctica de significación (Fernández, Uzuzquiza & Laxalt, 2004). Es decir, al tratarse de una *lectura por encargo* (Carlino, 2005), un lego no logra visualizar el para qué lee, ni tampoco consigue abrir ventanas de diálogo que permitan su acceso al conocimiento disciplinar.

La experiencia en la Facultad de Ciencias Médicas

Esta experiencia contempló cuatro grandes momentos. En primer lugar, se capacitó a los docentes que dictan *Introducción a la Medicina, Química, Física y Biología*, introduciéndolos en los aportes de disciplinas que conciben la lectura como un proceso cognitivo y como una práctica social y en los rasgos y las dificultades discursivas que presenta el discurso académico-científico.

En cuanto a las decisiones metodológicas asumidas en esta propuesta, se reconocen los cinco procesos básicos que propone Furlán (1993): la estructuración del contenido como estructura metodológica, la estructuración de las actividades que realiza el estudiante, la organización de los materiales, la organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa y la sistematización del proceso educativo. Estos definen el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el espacio institucional específico. Se trata de un proceso de construcción metodológica donde se produce una articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares (Edelstein, 1996).

En esta experiencia se articularon contenidos de las disciplinas específicas de la carrera y de lectocomprensión, lo que requirió la consideración de las relaciones lógicas y de los procedimientos metodológicos que constituyen las diversas disciplinas. Asimismo, se trabajó en cada asignatura

con la jerarquización y la secuencia de contenidos, lo que implicó profundizarlos en función de sus propósitos en el ciclo de nivelación. En este sentido, las actividades diseñadas se orientaron a la comprensión de los contenidos en el marco de un discurso académico-científico y a la capacitación a los docentes.

Entre las actividades efectuadas, se dictó una clase a los aspirantes sobre la importancia de acceder a los contenidos disciplinares y sobre las herramientas que ayudan a hacerlo eficazmente. Después, se diseñaron actividades de lectocomprensión, que fueron resueltas por los estudiantes con la guía de un docente. Finalmente, se integraron contenidos curriculares con actividades que propiciaron modos de lectura propios del contexto académico.

Capacitación docente

Esta primera etapa de la experiencia consistió en un taller de capacitación docente. En este punto, coincidimos con Fernández, Uzuzquiza & Laxalt (2004, p. 49) en que

la modalidad taller resulta adecuada ya que se pretende trabajar sobre la propia experiencia para revisarla, comprenderla y efectuar los cambios necesarios que tiendan a producir experiencias superadoras.

Por consiguiente, el interés central del taller fue promover la reflexión sobre el funcionamiento de los textos de las asignaturas y sobre el abordaje que estos suponen por parte de los aspirantes.

El taller se desarrolló en varios encuentros. La dinámica de trabajo incluyó la introducción de los docentes (titulares y ayudantes) responsables de los cuatro ejes temáticos que constituyen el ciclo de nivelación en los conceptos principales y fundamentales de las teorías que conciben

a la lectura como una práctica social y al texto como un *objeto lingüístico-comunicativo complejo* (Ciapuscio & Kuguel, 2002). Partimos de la definición de *lectura en la universidad* de Dorronzorro y Klett (2006) y de los aportes de los modelos de lingüística textual de origen germano que entienden los procesos de producción y de comprensión textual como una puesta en juego de *sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento enciclopédico, conocimiento lingüístico, conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos* (Heinemann & Viehweger, como se cita en Ciapuscio & Kuguel, 2002). Estas nociones fueron presentadas y desmenuzadas con el fin de explicitar y fundamentar nuestra propuesta de trabajo. En armonía con el marco teórico adoptado, nos concentramos, luego, en las competencias que intervienen en la elaboración del significado de un texto: estratégica, léxico-gramatical y discursiva. Finalmente, propusimos analizar y reflexionar, con base en lo expuesto, las prácticas llevadas a cabo en las clases y los materiales usados en el ciclo de nivelación. Este reconocimiento por parte de los docentes permitió comenzar a visualizar aciertos y desaciertos en la enseñanza de objetos específicos.

Clase a los aspirantes

Otra etapa importante de esta experiencia fue contextualizar a los aspirantes a las prácticas académicas de carrera. Se organizó un encuentro entre los docentes que dictan los diferentes ejes temáticos del ciclo de nivelación, las autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas y los estudiantes. Como punto de partida, las autoridades presentes expusieron en forma breve sobre su rol en la institución y los requisitos académicos. Seguidamente, los docentes y ayudantes-alumnos de cada eje temático comentaron, también de manera breve, sobre los contenidos. El objetivo

que perseguimos a través de las presentaciones fue, principalmente, explicitar a los ingresantes cómo está formada, cómo funciona y qué exige la comunidad disciplinar de la que aspiran ser parte.

Otro momento que queremos resaltar de este primer encuentro fue la presentación de la lectura como herramienta de acceso y apropiación del conocimiento disciplinar. En tal sentido, con el fin de concienciar a los aspirantes sobre las formas esperadas de abordar un texto en el nivel superior, se encararon de manera explícita y reflexiva nociones tales como: comunidad disciplinar, textos académicos y textos científicos. Luego, se propusieron diferentes consignas de trabajo para que los alumnos pudieran llevar a cabo las siguientes tareas: (a) descubrir las diferencias entre los objetos de lectura del nivel medio y del nivel universitario y los presupuestos de lectura que subyacen a los últimos, (b) utilizar diferentes estrategias de lectura para abordar comprensivamente un texto académico y (c) reflexionar sobre las actividades realizadas.

Para llevar a cabo la primer tarea (a), se les dio a los alumnos pasajes (que contenían ideas completas) de tres géneros diferentes (manual de nivel medio, libro de texto de nivel universitario, artículo de investigación científica) que abordaban una misma temática (la evolución). Se les indicó identificar elementos paratextuales y hacer una lectura global para reconocer a los interlocutores y particularidades estilísticas. Así, por ejemplo, los aspirantes pudieron visualizar que en el texto de nivel medio, el conocimiento se trataba como *ahistórico, anónimo, único* (Carlino, 2005) mientras que en el texto de especialidad los emisores entraban en controversia con otros pares. Para concretar la segunda tarea (b), se indicó a los alumnos leer un texto extraído de un manual de biología y se los guió a través de actividades de pre-lectura, lectura y post-

lectura en la utilización de diferentes estrategias cognitivas para realizar diferentes actividades de comprensión como, por ejemplo, responder preguntas, completar y elaborar cuadros sinópticos. Finalmente y para completar la última tarea (c), se invitó a los ingresantes a revisar las actividades realizadas y repensar su utilidad como facilitadoras de la apropiación del conocimiento disciplinar.

Diseño de actividades de lectocomprensión

En este tramo, partimos del supuesto de Carlino (2005) de que los especialistas en una disciplina no necesariamente saben enseñar a leer sobre sus temas y que los especialistas en lectura no lograrían hacerlo solos. Los primeros, porque conocen los contenidos pero no han reflexionado sobre su lectura, y los segundos, porque desconocen la temática de la especialidad.

Sobre estas bases, una de las clases del eje temático *Introducción al Estudio de la Medicina* fue dedicada a resolver actividades de comprensión lectora a partir de un texto de semi-divulgación científica¹. Esta etapa de la experiencia tuvo un doble propósito; por un lado, explicitar a los alumnos cómo se espera en la universidad que aborden un texto; y, por el otro, ejemplificar a los docentes del eje temático qué pueden hacer para lograr que los estudiantes cumplan con las expectativas de lectura.

Así, se elaboraron actividades que apelaron a las competencias estratégica, discursiva y léxico-

¹ Según Löffler-Laurian (1983), los discursos de especialidad se clasifican en tres grandes niveles. El primero es el de la especialización científica (artículos de investigación, actas de congresos, proyectos de investigación), el segundo es el de semi-divulgación científica, y el tercero es el de divulgación científica (revistas que suelen estar a la venta en quioscos, diarios).

gramatical a partir del texto *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. La clase cerró con una reflexión sobre el contenido del texto por parte de los ingresantes, quienes transfirieron los principios expresados en el documento a la realidad de nuestro país identificando problemas que atraviesa el sector de salud pública.

Integración de contenidos curriculares con actividades de lectocomprensión

En la etapa final de la presente experiencia, los docentes que están a cargo de los diferentes ejes temáticos elaboraron actividades que integraron la comprensión lectora con los contenidos curriculares. El objetivo de esta última etapa fue generar espacios de lectura orientados específicamente a cada asignatura. Ilustramos esta sección con ejemplos extraídos del Manual de Introducción al Estudio de la Medicina:

Introducción al Estudio de la Medicina

1. En el artículo “Después de Lalonde: La creación de la salud”, Carol Buck presenta un análisis crítico de la Carta de Lalonde. La autora toma uno de los cuatro factores identificados por Lalonde y profundiza su análisis. A partir de estas ideas, realiza su propuesta de intervención.

1.a. Lea el texto para:

- Identificar su objetivo y elaborar un pequeño comentario al respecto (puede rehacerlo una vez que finalice este ejercicio).
- Identificar la estructura del texto y elaborar una primera síntesis mediante un diagrama – de su elección, que respete dicha organización.
- Responder:
 - Este texto así organizado, ¿puede transformarse en un mapa conceptual? Inténtelo y registre sus avances: si pudo o no y por qué.

2. Dejando de lado el diagrama inicial, ¿puede elaborarse un mapa conceptual con el texto de Buck? ¿Es conveniente a los fines de comprender mejor el objetivo del texto?

1. b. Reflexionemos:

- Contar con un mapa conceptual de un texto, ¿facilita o dificulta el análisis del contenido? ¿Por qué?
- ¿En qué facilita el proceso de estudio contar con un mapa conceptual elaborado por un compañero? ¿En qué lo traba?
- ¿La autora realiza sus aportes desde sus propias opiniones o recupera datos científicos? ¿Cómo identifica usted si son unos u otros?
- Marque o subraye en el texto las opiniones y/o referencias científicas que encuentre. ¿Qué significado tienen unas y/u otras en el texto? ¿Para qué se las incluye, qué busca con ello?
- Elabore una reflexión personal sobre el papel de la ciencia en estos documentos: ¿cómo piensa usted que deben fundamentarse las políticas sanitarias? (puede revisar el texto de las páginas 142-150).

2. Analice las acciones de prevención secundaria, en el siguiente caso

Una mujer que no manifiesta síntomas específicos concurre al médico para realizar un examen de salud. El médico la revisa y al realizarle una palpación de mama descubre un pequeño nódulo en la mama izquierda. Aprovechando el aparato de rayos que posee, le realiza una mamografía (radiografía de mama), constatando que posee un nódulo de bordes netos, sin inflamación. Decide realizarle inmediatamente estudios de laboratorio, exámenes cardiológicos

y programa la cirugía para la semana siguiente. En el acto quirúrgico encuentra un cáncer de mama incipiente, con tejido mamario peritumoral sano, sin diseminación. Le extrae totalmente el tumor, evitando que la enfermedad progrese. Este diagnóstico precoz evita el desarrollo del cáncer incipiente que se ha descubierto.

a. Fundamente, en forma breve, por qué es importante el diagnóstico precoz en la prevención secundaria.

b. Busque ejemplos que pongan de manifiesto la importancia de la educación en los diagnósticos tempranos.

REFLEXIONES FINALES

La experiencia presentada aporta a la reflexión en dos direcciones. En primer lugar, consideramos que en la tarea de implementar modos de ayudar a los aspirantes a leer en el contexto universitario en forma comprensiva y reflexiva es preciso establecer vínculos inter-facultades que contribuyan a estrechar la brecha entre los docentes (especialistas en la disciplina) y los ingresantes (futuros aprendices de especialistas). La Facultad de Ciencias Médicas de la UNC ha comenzado a tomar conciencia de que

se requiere un diálogo interdisciplinario, entre especialistas en enseñar su disciplina y especialistas en enseñar a escribir y a leer, para que las materias puedan transmitir a sus alumnos su cabal cultura: sus conceptos y sus modos de pensamiento organizados en torno de lo escrito (Carlino, 2005, p. 111).

En consonancia con esta afirmación, los docentes responsables de los distintos ejes temáticos expresan lo siguiente:

La instancia de evaluación del resultado de la implementación de la propuesta se realizó a través del análisis de diferentes ítems de la prueba de admisión. En este sentido, si bien la experiencia fue enriquecedora y brindó herramientas teóricas para aplicar a nuestra práctica docente, observamos que los ítems que requieren mayor habilidad lectora son los que siguen planteando mayor dificultad para su resolución.

Lo expuesto nos permite concluir que las estrategias para encarar esta problemática deben ser interdisciplinarias y abordadas sistemáticamente y con continuidad en el tiempo desde todas las instancias de aprendizaje: actividades propuestas, situación áulica y material teórico.

En segundo lugar, creemos, al igual que otros profesionales que han expresado su preocupación por cómo leen los universitarios, que para concretar este tipo de propuestas se requieren esfuerzos que trasciendan el trabajo conjunto de los docentes. Se necesita, además, el compromiso institucional que garantice condiciones que permitan la concreción y el sostén en el tiempo de políticas lingüísticas profundas, que construyan soluciones y que resalten el valor formativo de la lectura en el nivel superior.

Agradecimientos

Esta experiencia fue posible gracias a los integrantes del equipo de investigación y profesores de campo Julio Enders, Soledad Burrote, María de Lourdes Novella, Alicia Bolatti, Ana Antuña, María Elena Mitchell, Ricardo Fretes y Fernanda Triquel. A todos ellos agradecemos profundamente la predisposición y el compromiso con el que llevaron a cabo las actividades. Queremos destacar, además, la participación de los ayudantes alumnos Gabriel Reginatto, Ayelen Ruiz Español, Agustín Álvarez, Cristal Tomatis y Neyén García.

REFERENCIAS

- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios, & M.T. Fuentes Morán, (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-75). Salamanca: Ediciones Almar.
- Dorronzoro, M.I. & Klett, E. (2006). *Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica*. Centro de Estudios Inter-culturales: Universidad Nacional de Tucumán.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, G., Uzuzquiza, M.V. & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Furlán, A. (1993). Metodología de la enseñanza. En A. Furlán (Ed.), *Aportaciones a la didáctica de la educación superior* (pp. 61-83). México: UNAM.
- Gomez de Enterría-Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Löffler-Laurian, A. (1983). Typologie des discours scientifiques: deux approches. En J. Gómez de Enterría-Sánchez (2009), *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Puiatti de Gómez, H. (2005). El artículo de investigación científica. En L. Cubo de Severino (Ed.),

Los textos de la ciencia (pp. 23-85). Córdoba: Comunicarte.