



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

**CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO**

Maestranda: Yanina Elizabet Boatto

Directora: Mgter. Gisela Vélez

Co-directoras: Mgter. Susana Ortega de
Hocevar y Dra. Adriana Bono

Mendoza, 2019

Prefacio

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magister en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra.

La tesis ha sido dirigida por la Profesora Mgter. Gisela Vélez y Co-dirigida por las Profesoras Mgter. Susana Ortega de Hocevar y Dra. Adriana Bono.

Gisela Vélez es Profesora Consulta de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Mgter. en Epistemología y Metodología Científica, categoría II de Investigador.

Susana Ortega de Hocevar es Profesora Extraordinaria Honoraria de la Universidad Nacional de Cuyo, Mgter. en Ciencias del Lenguaje, categoría I de Investigador.

Adriana Bono es Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Dra. en Psicología, Mgter. en Epistemología y Metodología Científica, categoría I de Investigador.

Lunes 8 de abril de 2019.

Yanina Elizabet Boatto

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Dedico este trabajo a mi madre y a mi abuela, mujeres ejemplo de tenacidad ante los desafíos.

Agradecimientos

Agradezco a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo por darme la posibilidad de seguir formándome como investigadora y docente en el área de la Educación, la Lectura y la Escritura.

Agradezco profundamente a las profesoras que me acompañaron y guiaron en este trayecto de investigación y escritura de tesis: Gisela, Adriana, Susana y Ana. Gracias por la lectura analítica y crítica, por la ayuda ante las dificultades, por las reflexiones y reescrituras compartidas, por la contención y el aliento para poder culminar este proceso.

Agradezco a la Universidad Nacional de Río Cuarto, institución a la que pertenezco, cuna y nido de aprendizajes. Lugar del que forman parte los estudiantes de primer año participantes de esta investigación, quienes con sus respuestas me permitieron producir conocimiento sobre sus concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en diferentes situaciones educativas.

Agradezco también a mis compañeras de trabajo: Soledad, Mariana y Elisa, por el acompañamiento y el apoyo desde la reflexión y desde el cariño.

Resumen

En esta investigación se asume que la lectura es un proceso mediador indispensable para el aprendizaje de contenidos disciplinares en la universidad. Se considera además que el modo en que los estudiantes leen y aprenden a partir de la lectura está fuertemente orientado por sus concepciones en el dominio del aprendizaje mediante la lectura. Ello se sustenta en principios constructivistas desde los que se entiende que las concepciones sobre el aprendizaje, en gran parte implícitas, guían el accionar de los sujetos a la hora de aprender en diferentes dominios de conocimiento.

Los conceptos en que se basa la investigación se enmarcan en la psicología constructiva del aprendizaje, más específicamente en los estudios que indagan las concepciones que mantienen los aprendices en términos de teorías implícitas. Estas investigaciones han descrito las configuraciones de estas teorías como Directa, Interpretativa y Constructiva, atendiendo al concepto, las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje. Así mismo se analizan estas concepciones a la luz de las teorías de la lectura Reproductiva, Interactiva y Transaccional.

El objetivo general de la investigación es conocer las concepciones que mantienen estudiantes universitarios de primer año sobre el aprendizaje mediado por la lectura de textos académicos.

La investigación se realiza bajo un diseño transeccional-descriptivo. Los sujetos participantes son estudiantes universitarios de primer año, pertenecientes a carreras del área de Ciencias de la Educación. Para la recolección de datos se utiliza un Cuestionario de Dilemas sobre Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura, construido, puesto a prueba y validado para esta investigación; el diseño del cuestionario contempla tres escenarios educativos que atienden a situaciones prácticas que enfrentan cotidianamente los estudiantes. El procesamiento de los datos obtenidos se realiza mediante análisis estadístico descriptivo y análisis de correspondencias múltiples.

Los resultados hallados muestran que los estudiantes conciben al concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la Teoría Constructiva Transaccional (para ellos aprender es reconstruir el texto; el lector reelabora los contenidos construyendo su propio texto). En cambio, las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se conciben preponderantemente desde la Teoría Reproductiva

Directa (para los estudiantes los factores propios del lector, texto y contexto están presentes en la lectura de modo sumativo y desvinculado). Mientras que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se conciben desde la Teoría Interpretativa Interactiva (procesos interpretativos, de elaboración de la información, control y autocorrección) y desde la Teoría Constructiva Transaccional (procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento, reflexión e indagación crítica).

Además, las configuraciones o estructuras subyacentes que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en los tres escenarios educativos estudiados, se caracterizan por ser predominantemente heterogéneas e incompletas, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas sobre el aprendizaje.

Abstract

In this research, reading is considered to be a vital mediator for subject content learning at university. Furthermore, the manner students read and learn through reading is strongly oriented by their conceptions about the domain of learning through reading. This is supported by constructivist principles from which it is understood that conceptions on learning—most of them implicit—guide the subjects' actions when they have to learn in different domains of knowledge.

The concepts this research is based on are framed on constructivist psychology of learning, more specifically on the studies that look into conceptions of implicit theories learners have. These studies have described the configurations of these theories as Direct, Interpretative and Constructivist, attending to the concept, conditions, processes and results of learning. Additionally, these conceptions are analyzed in light of the Reproductive, Interactive and Transactional reading theories.

The general objective of the research is to know University first year students' conceptions of learning mediated through academic texts.

This research is based on a descriptive cross-sectional design. The participants are University first year students that attend courses from the Educational Sciences field. For data collection, a Questionnaire of Dilemmas over Conceptions of Learning from Reading is used. It is created, piloted and validated for this study. Its design considers three educational contexts that attend to practical situations that students face on an everyday basis. Data processing is conducted through a descriptive and statistical analysis and a multiple correspondence analysis.

The findings show that students develop the concept of learning and learning outcomes through reading based on the Transactional and Constructive Theory. Reading is, according to them, learning to rebuild the text. The reader redevise the content by building their own text. However, learning conditions from reading are preponderantly conceived from the Direct and Reproductive Theory. Students believe that personal factors, text and context are present in the reading process in a summative and disassociated manner. Meanwhile, learning processes through reading are conceived from the Interpretative and Interactive Theory—interpretative, information production, control and self-correction processes—and the Transactional and Constructive

Theory—knowledge construction and reconstruction processes, reflection and critical inquiry.

Moreover, the configurations or underlying structures that form the learning conceptions from reading—in the three educational contexts studied—are characterized by their predominant heterogeneity and incompleteness, in comparison to the logical conceptual structure of implicit theories about learning.

Índice de contenidos

Introducción.....	13
PRIMERA PARTE TEÓRICA.....	20
CAPÍTULO I. Aportes de la investigación sobre el aprendizaje a partir de la lectura en el primer año de la universidad.....	21
1. Lectura y aprendizaje a partir de la lectura por parte de los estudiantes universitarios de primer año.....	21
1.1. ¿Qué piensan los estudiantes sobre leer y aprender a partir de la lectura?.....	22
1.2. Las representaciones de los estudiantes universitarios sobre los procedimientos involucrados en el aprendizaje a partir de la lectura.....	23
1.3. Distancia entre el conocimiento declarativo acerca del aprendizaje a partir de la lectura y los procedimientos que los estudiantes ponen en marcha para leer y aprender en la universidad.....	27
2. Los estudiantes universitarios de primer año, las tareas de lectura y los textos académicos.....	28
2.1. Las tareas de lectura en la universidad.....	28
2.2. Los textos académicos.....	30
3. Los estudiantes universitarios de primer año y los propósitos de lectura en la universidad.....	36
3.1. Lectura eferente y relación de compromiso con el conocimiento en la universidad.....	36
3.2. Lectura por encargo y relación de extrañamiento con el conocimiento en la universidad.....	40
CAPÍTULO II. Aprendizaje a partir de la lectura. Teorías Implícitas de Aprendizaje y Teorías Científicas de Lectura.....	43
1. Concepciones de aprendizaje.....	43
2. Enfoques para el estudio de las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios.....	44
2.1. Enfoque sobre creencias epistemológicas.....	44
2.2. Enfoque fenomenográfico.....	46
2.3. Enfoque de las teorías implícitas.....	46
2.3.1. Niveles representacionales de las concepciones de aprendizaje.....	47
2.3.2. Características de las representaciones implícitas.....	50
2.3.3. Estudio de las representaciones implícitas.....	54
3. Teorías implícitas sobre el aprendizaje.....	57
3.1. Teoría Directa.....	57
3.2. Teoría Interpretativa.....	58
3.3. Teoría Constructiva.....	59

3.4. Investigación de las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas	60
4. <i>Teorías científicas en el dominio de la lectura</i>	67
4.1. Teoría de la Lectura como Conjunto de Habilidades.....	67
4.2. Enfoque Interactivo de Lectura.....	68
4.3. Enfoque Transaccional de Lectura.....	69
5. <i>Relaciones entre teorías implícitas sobre el aprendizaje y teorías científicas en el dominio de la lectura</i>	73
5.1. La Teoría Directa de Aprendizaje y la Teoría de Lectura como Conjunto de Habilidades	73
5.2. La Teoría Interpretativa de Aprendizaje y el Enfoque Interactivo de Lectura	74
5.3. La Teoría Constructiva de Aprendizaje y el Enfoque Transaccional de Lectura	75
SEGUNDA PARTE EMPÍRICA	77
CAPÍTULO III. Metodología.....	78
1. <i>Supuestos de la investigación</i>	78
2. <i>Diseño de la investigación</i>	78
3. <i>Objetivos</i>	79
4. <i>Sujetos</i>	79
5. <i>Materiales</i>	80
5.1. Caracterización del Cuestionario de Dilemas.....	80
5.2. Proceso de construcción del Cuestionario de Dilemas CAL (Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura).....	81
5.2.1. Marco conceptual de referencia.....	81
5.2.2. Control de deseabilidad social	83
5.2.3. Vocabulario utilizado en los enunciados	83
5.2.4. Contextos específicos en los que se sitúan los dilemas y las opciones de resolución	86
5.2.5. Estimación de la validez de contenido	88
5.2.6. Estimación de la confiabilidad.....	92
6. <i>Procedimientos</i>	92
CAPÍTULO IV. Análisis y Resultados ¿Cómo conciben el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos los estudiantes universitarios de primer año?	94
1. <i>Primer escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros</i>	95
1.1. Análisis estadístico descriptivo.....	95
1.2. Análisis de correspondencias múltiples.....	102

2. Segundo escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual	105
2.1. Análisis estadístico descriptivo	105
2.2. Análisis de correspondencias múltiples	112
3. Tercer escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado	116
3.1. Análisis estadístico descriptivo	116
3.2. Análisis de correspondencias múltiples	123
4. Síntesis de los resultados hallados	126
4.1. Síntesis de los análisis estadísticos descriptivos	126
4.2. Síntesis de los análisis de correspondencia múltiples	127
4.2.1. Configuración de las concepciones en base a las tendencias completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad	129
CAPÍTULO V. Discusión de los Resultados	133
1. La perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el concepto, las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos	133
1.1. ¿Qué es aprender a partir de la lectura de textos académicos?	133
1.2. ¿Qué factores inciden en el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos y cómo operan esos factores?	137
1.3. ¿Cómo se aprende a partir de la lectura de textos académicos?	142
1.4. ¿Qué se aprende a partir de la lectura de textos académicos?	147
2. Configuraciones que asumen las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en escenarios educativos de escritura, oralidad y evaluación	153
3. Enseñanza para el cambio representacional en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de estudiantes de primer año universitario	162
3.1. Enfoque de enseñanza de la lectura en contexto	164
3.2. Modelo dialógico de enseñanza	165
3.3. Orientaciones metodológicas para promover el aprendizaje a partir de la lectura	166
3.4. Lineamientos para favorecer el cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura	168
3.4.1. Proponer tareas abiertas, complejas y motivadoras para el aprendizaje a partir de la lectura	169
3.4.2. Enseñar a construir el conocimiento y a ser crítico en el aprendizaje a partir de la lectura	169

3.4.3. Enseñar a autoevaluar y autorregular el aprendizaje a partir de la lectura	170
3.4.4. Enseñar a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura.....	171
Conclusiones.....	173
Referencias Bibliográficas	179
ANEXO. Cuestionario de dilemas CAL.....	196

Introducción

El aprendizaje en contextos de educación formal, especialmente en el ámbito universitario, se relaciona sustancialmente con las prácticas de lectura y de escritura. El estudio tanto del aprendizaje como de la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos es un tema de investigación permanente y vigente, que se vincula con el contexto socio-histórico-cultural y educativo en el que dichas prácticas se desarrollan, más específicamente, el contexto educativo formal, las políticas educativas, las características propias de los agentes educativos, entre otros tópicos.

El aprendizaje y la enseñanza en la universidad involucran tanto a estudiantes como a docentes y a otros participantes intervinientes en la educación formal desde el plano político e institucional; además se relacionan íntimamente con leer y escribir para aprender y con enseñar a leer y a escribir para aprender. A partir de ello, en esta tesis interesa particularmente estudiar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los estudiantes universitarios de primer año; focalizándose la investigación en la lectura, el aprendizaje y el nivel educativo superior.

Son numerosos los estudios que durante las dos últimas décadas han examinado, desde diversas perspectivas teóricas (psicológicas, sociológicas, antropológicas, entre otras), el modo en que los estudiantes que inician sus estudios universitarios se vinculan con una cultura académica que resulta novedosa para ellos. Esta cultura se caracteriza por códigos, costumbres, lenguajes, valores y normas de comportamiento particulares (Ortega, 2011; Giménez, 2011; Carli, 2012; Ezcurra, 2011; Vélez, 2007). Así mismo, estas investigaciones muestran que los conocimientos disciplinares propios de la carrera elegida, las formas en que se presentan en los textos y sus portadores, son generalmente poco conocidos por los estudiantes. Además, los textos que circulan en las asignaturas de la carreras en general se caracterizan por ser más extensos y complejos, en comparación con los textos con que los alumnos estaban acostumbrados a interactuar en el nivel educativo anterior (Carlino, 2005).

En la universidad la mayor parte del conocimiento específico de las disciplinas se adquiere a partir de la lectura de textos, la lectura constituye un proceso fundamental, indispensable y permanente, que media y posibilita el aprendizaje de los contenidos disciplinares (Arnoux, 2008; Carlino, 2003; Mateos, 2009; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006; Teberosky, 1997). Para leer y aprender los estudiantes necesitan adquirir e implementar estrategias que les permitan interpretar y analizar críticamente

lo leído, identificar y valorar posturas y argumentos, establecer vinculaciones con otros textos o temas, transferir el conocimiento a otras situaciones y contextos, regular su proceso de lectura, reorganizar y comunicar lo aprendido, entre otras acciones. Sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, es frecuente la expectativa de que los estudiantes puedan comprender el carácter argumentativo del conocimiento académico (Carlino, 2005; Klein, 2007).

Sin embargo, los modos en que los estudiantes universitarios habitualmente leen y se relacionan con el conocimiento, sobre todo en los primeros años, distan considerablemente del despliegue de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se espera que ellos desarrollen y, en consecuencia, de los aprendizajes que se espera que alcancen (Arcanio, Falavigna y Soler, 2011; Arnoux, 2008; Ezcurra, 2013; Palermo, 2008).

Investigaciones realizadas sobre este tema sostienen que generalmente los estudiantes universitarios de los primeros años, para dar cuenta de sus saberes, suelen centrarse en la reproducción del contenido de una única fuente de información y desarrollar procesos cognitivos reproductivos, más que elaborativos, reflexivos y críticos (Carlino, 2005; Fernández et al., 2010; Fernández y Carlino, 2010; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Pérez Echeverría, Pecharromán, Bautista y Pozo, 2006; Solé et al., 2005). Otras investigaciones muestran que los estudiantes universitarios suelen valorar y considerar útiles tareas de aprendizaje cerradas y generales, que implican seguir explicaciones del docente y leer textos superficialmente (Solé y Castells, 2004).

También la evidencia empírica ha mostrado que los estudiantes que inician la universidad suelen concebir a la lectura como una acción descontextualizada, pasiva y asociada a extraer significados literales del texto, y que comúnmente no se relacionan críticamente con el conocimiento ni desarrollan procesamientos estratégicos para tratar con los textos (Bidiña, Luppi y Smael, 2011; Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino 2010; Luppi y Smael, 2012).

Los estudios realizados sobre concepciones de aprendizaje mediante textos, por parte de estudiantes universitarios, muestran que el modo en que éstos conciben su aprendizaje se sustenta mayoritariamente en el desarrollo de procesos orientados a reproducir el conocimiento o en el desarrollo de procesos interpretativos, pero cuyo resultado de aprendizaje se considera único y ajustado a la literalidad de las fuentes de información (Boatto, 2007; Boatto y Vélez, 2008; Bosch y Scheuer, 2006).

En base a los resultados de estas investigaciones puede sostenerse que las lecturas que desarrollan los estudiantes universitarios de los primeros años estarían alejadas de procesos constructivos de aprendizaje y de interpretaciones críticas de los textos leídos, así como de actitudes epistémicas, de explicaciones extendidas y de relaciones comprometidas con los conocimientos científicos y académicos (Vélez, 2011).

Es importante destacar que en esta tesis se considera que los modos en que los estudiantes universitarios leen y aprenden a partir de la lectura no se explican únicamente por las acciones que ellos desarrollan o por las características de novedad y complejidad de los textos académicos. La explicación excede este planteo e involucra considerar al menos dos cuestiones centrales:

- Por una parte, que leer para aprender a partir de textos académicos implica la enseñanza de la lectura en la universidad (Carlino, 2005, 2013a; Vélez, 2008, 2011). En Argentina, la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura académica comienza a plantearse a mediados de la década de 1990 (Rinaudo, 1997; Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996). En el año 2001 se desarrollan en Argentina las I Jornadas sobre “Lectura y escritura como prácticas académicas universitarias”, en las que referentes de distintas Universidades Nacionales plantean y acuerdan que la lectura y la escritura deben constituirse en objetos de enseñanza en la universidad, atendiendo a las particularidades propias de las diversas disciplinas. Progresivamente el compromiso de enseñar a leer y escribir en la universidad se fue instalando y consolidando en diversos espacios institucionales y paulatinamente ha ido ganando consenso en los ámbitos académicos, lo que a su vez abre nuevos interrogantes y desafíos para la investigación. Uno de los focos de debate e indagación se refiere a la necesidad de develar cuáles son las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura, en especial, bajo qué concepciones se enseña y se aprende a leer y a escribir en distintos campos disciplinares (Carlino, 2013a).
- Así mismo, y en relación con lo anterior, una importante línea de investigación muestra que las acciones de lectura y aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo, sus decisiones, predicciones, juicios e interpretaciones, están fuertemente dirigidas por sus concepciones en el dominio de la lectura y el aprendizaje (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999).

Atendiendo a las consideraciones precedentes, en esta investigación se asume que las prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes están impregnadas y

condicionadas por las concepciones que ellos mantienen sobre los modos de aprender mediante la lectura (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De esta afirmación se desprende el tema de investigación de esta tesis: estudiar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen estudiantes universitarios de primer año.

En este sentido, la presente investigación procura realizar un aporte al estudio de las concepciones de aprendizaje en el subdominio específico de 'aprendizaje a partir de la lectura'¹ y en el 'contexto educativo universitario', donde la función epistémica de la lectura cobra un papel fundamental para el aprendizaje de los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. Ello se considera relevante, teniendo en cuenta que los estudios sobre concepciones en dominios específicos, con estudiantes de nivel universitario, se han desarrollado en menor medida que aquellos efectuados en otros niveles educativos (García y Vilanova, 2008).

Así mismo, conocer las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen estudiantes universitarios de primer año posibilitará atender a esas concepciones desde la enseñanza universitaria, así como avanzar hacia su revisión, en pos de propiciar concepciones más complejas en las que el aprendizaje a partir de la lectura se conciba como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico (Mateos, 2001, 2009; Solé, 1999)².

Para el estudio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, en esta investigación se asume el enfoque de las concepciones como teorías implícitas (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006)³.

¹ Sin desconocer el carácter híbrido de las tareas universitarias (Spivey & King, 1989) que combinan la participación tanto de la lectura como de la escritura y el debate para la construcción del conocimiento (Mateos, 2009), el foco de interés de esta investigación se centra en las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos.

² El aprendizaje a partir de la lectura definido como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico involucraría continuas toma de decisiones por parte del lector como sujeto activo, en interacción con el texto y guiado por un propósito particular de lectura; la reconstrucción de significados y sentidos y la elaboración conocimiento propio sobre un tema en particular y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito (Carlino, 2005, 2013a; Giménez, 2011; Solé, 1999).

³ El estudio de las concepciones de aprendizaje (y enseñanza) en distintos dominios de conocimiento, puede llevarse a cabo desde diferentes enfoques: a) estudios sobre la teoría de la mente, b) estudios sobre creencias epistemológicas, c) enfoque fenomenográfico, d) enfoque de las teorías implícitas, e) estudios sobre el perfil del docente y análisis de las prácticas y f) estudios sobre la metacognición. Estos enfoques varían con relación a los objetivos de análisis, los métodos que emplean, el grado de accesibilidad a la conciencia que atribuyen a las concepciones, la forma de entender el cambio de las misas y las características de los sujetos sobre los que se dirigen (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

Las teorías implícitas se definen como concepciones tácitas sobre dominios de conocimiento específicos, constituidas por supuestos de orden epistemológico, ontológico y conceptual, que restringen y dirigen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos. Estas teorías, por su carácter implícito, no pueden conocerse a partir del saber declarado o verbalizado sino que se muestran en situaciones y acciones concretas; por ello para su estudio es necesario apelar a métodos de indagación indirectos (Atkinson & Claxton, 2000; Castorina, Barreiro y Toscano, 2007; Hernández Rojas, 2012; Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo et al., 1993).

Las investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, desarrolladas en diversos dominios de conocimiento y con diferentes sujetos⁴, describen tres configuraciones predominantes de las concepciones implícitas denominadas: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva, que dan cuenta de distintos modos en que las personas entienden a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, en base a la relación que establecen con los objetos de conocimiento en un dominio específico (Pozo, 2009, 2016; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). Estas teorías implícitas se constituyen en referentes empíricos-conceptuales de esta investigación.

Por otra parte, atendiendo al tema de investigación, también se consideran tres enfoques científicos de lectura que ofrecen un marco teórico de referencia para analizar las concepciones: Lectura como Conjunto de Habilidades, Enfoque Interactivo y Enfoque Transaccional (Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rosenblatt, 1994). Estos enfoques despliegan diferentes conceptualizaciones acerca de la lectura, muestran

⁴ Son numerosas y diversas las investigaciones, fundamentalmente en el ámbito europeo, sobre las concepciones de los sujetos desde el enfoque de las teorías implícitas. Estas investigaciones abarcan diferentes dominios de conocimiento (dibujo, música, seres vivos, alimentación, forma de la tierra, infancia y desarrollo, enseñanza, aprendizaje, planificación didáctica, planificación institucional, evaluación, asesoramiento psicopedagógico, integración escolar, convivencia, valores, trabajo, etc.) y sujetos de investigación (niños, adolescentes, adultos, docentes y alumnos de todos los niveles educativos, padres, directivos, asesores, especialistas, etc.) (Amurrio Silva, Fossatti, Fanfa Sarmento, 2011; Arnay, 1993; Bengtsson, Scheuer y Mateos Sanz, 2007; Espinosa Dávila y Valdebenito Zambrano, 2016; García, Mateos Sanz y Vilanova, 2011, 2014; García y Vilanova, 2008; Gómez et al., 2012; González, 1993, 2008; López, Echeita y Martín, 2009, 2010; Luna y Martín, 2008; Macchiarola, 2008; Macchiarola y Martín, 2007; Marrero, 1993; Medel, Vilanova, Biggio, García y Martín, 2017; Martín, Basilisa, García y Vilanova, 2013; Martín, Mateos, Pérez Echeverría y Pozo, 2002; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría et al, 2006; Rivarosa y Longhi, 2012; Rodríguez Muñoz, 2007; Señorino, Patat y Vilanova, 2014; Siqueiros Quintana, Silva Ballesteros y Mungarro Robles, 2017; Varela, Di Mauro, Martin, 2015; Vilanova, García y Señorino, 2007; Vilanova, Mateos Sanz y García, 2011; Vosniadou, 1994, 2006).

distintas caracterizaciones del lector, el texto y el contexto, explicando de diversos modos las relaciones entre estos componentes⁵.

El objetivo general de la investigación es conocer las concepciones que mantienen los estudiantes universitarios de primer año sobre el aprendizaje mediado por la lectura de textos académicos, en diferentes situaciones educativas.

Las preguntas de investigación a las que se busca dar respuesta con este estudio son las siguientes:

- a) ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes universitarios de primer año respecto del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en diferentes situaciones de aprendizaje en el aula universitaria?
- b) ¿Cómo se caracterizan estas concepciones?
- c) ¿Qué grado de consistencia muestran?
- d) ¿Qué similitudes y diferencias muestran las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en diferentes situaciones de aprendizaje en el aula universitaria?

Los sujetos participantes de la investigación son estudiantes universitarios de primer año cursantes de carreras de áreas vinculadas a las Ciencias de la Educación. Específicamente las carreras seleccionadas corresponden a las sub-áreas Psicopedagogía, Educación Especial y Educación Inicial, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

El diseño de la investigación que se lleva adelante es de tipo transeccional-descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2006).

Esta tesis se organiza en dos partes: una primera parte teórica, conformada por los capítulos I y II y una segunda parte empírica, conformada por los capítulos III y IV. Por último, se desarrollan las Discusiones de los resultados hallados (capítulo V) y Conclusiones del estudio.

En el Capítulo I se recuperan investigaciones y conceptualizaciones que describen diferentes modos en que aprenden a partir de la lectura los estudiantes universitarios de primer año, atendiendo a sus características como lectores, a las tareas de lectura, los textos académicos y los propósitos de lectura y aprendizaje en la universidad.

⁵ Se apela a las teorías científicas como marco de referencia inicial para el análisis de las teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993).

En el Capítulo II se describen las concepciones de aprendizaje entendidas como representaciones implícitas; se expone el enfoque que hemos asumido para el estudio de las teorías implícitas; se caracteriza a las teorías implícitas sobre el aprendizaje que han sido descritas en las investigaciones y se sintetizan las teorías científicas sobre la lectura, que constituyen el marco teórico para el análisis de las concepciones que aquí se pretenden conocer; por último, se presentan relaciones entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje y las teorías científicas de la lectura.

En el Capítulo III se desarrolla el marco metodológico que orienta la investigación; se describen los supuestos, el diseño, los objetivos, sujetos, materiales y procedimientos que conforman el estudio. En este capítulo se dedica especial atención a la caracterización del instrumento de recolección de datos: Cuestionario de Dilemas CAL (Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura), específicamente a la explicación de su proceso de construcción y validación, así como a la descripción de los resultados obtenidos a partir de la administración piloto del cuestionario a un grupo de estudiantes.

En el Capítulo IV se presentan los resultados del estudio. A partir de análisis estadísticos descriptivos y análisis de correspondencias múltiples se da cuenta de las características de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.

En el Capítulo V se presenta la Discusión de los resultados del estudio, a partir del análisis del concepto, las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año; y a partir de las configuraciones que asumen las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en escenarios educativos de escritura, oralidad y evaluación. Así mismo, se desarrollan lineamientos de enseñanza para promover el cambio representacional en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos por parte de estudiantes de primer año universitario.

Por último, se exponen las Conclusiones de la investigación, en las que se da respuesta a los interrogantes presentados en la Introducción, a partir de síntesis generadas desde los resultados del estudio. Y se desarrollan las principales contribuciones y limitaciones de esta investigación.

PRIMERA PARTE TEÓRICA

Aportes de la investigación sobre el aprendizaje a partir de la lectura en el primer año de la universidad

La lectura se constituye en uno de los procesos fundamentales para aprender en la universidad. En esta situación de lectura en pos del aprendizaje intervienen al menos tres componentes centrales: los estudiantes lectores -con sus características personales, sus historias escolares y conocimientos previos, sus procesos psicológicos y competencias comunicativas y discursivas-, los textos académicos -con sus particularidades relativas a la tipología textual y al campo discursivo y disciplinar al que pertenecen- y las tareas de lectura que se demandan en la universidad. Atendiendo a ello, específicamente en este capítulo se expondrán conceptualizaciones y resultados de investigaciones referidas a los modos en que los estudiantes universitarios de primer año leen y aprenden a partir de la lectura en la universidad.

El desarrollo del capítulo se organiza en tres apartados. En el primero se atenderá a las representaciones de los estudiantes universitarios sobre la lectura y el aprendizaje a partir de la lectura y a los procedimientos involucrados en dicho aprendizaje; así mismo, se considerarán las relaciones entre el conocimiento declarativo acerca del aprendizaje a partir de la lectura expuesto por los estudiantes y los procedimientos que efectivamente ponen en marcha para leer y aprender en la universidad. En el segundo apartado se desarrollarán los vínculos entre los estudiantes universitarios de primer año, las tareas de lectura y los textos académicos. Por último, en el tercer apartado se atenderá a los propósitos de lectura en la universidad desde la perspectiva de los estudiantes universitarios y desde las expectativas de los docentes, se hará referencia específicamente a la lectura eferente, vinculada a una relación de compromiso con el conocimiento y a la lectura por encargo, asociada a una relación de extrañamiento con el conocimiento en la universidad.

1. Lectura y aprendizaje a partir de la lectura por parte de los estudiantes universitarios de primer año

En la universidad los estudiantes están expuestos a multiplicidad y diversidad de información y generalmente se encuentran con dificultades para ordenarla,

comprenderla y analizarla críticamente (Carlino, 2005). Atendiendo a ello, a continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de primer año respecto de la lectura y el aprendizaje a partir de esta práctica en la universidad.

1.1. ¿Qué piensan los estudiantes sobre leer y aprender a partir de la lectura?

Investigaciones que analizan las representaciones sobre la lectura en estudiantes que inician la universidad, en carreras vinculadas a diferentes disciplinas, muestran que desde las declaraciones de los estudiantes la lectura en la universidad es entendida fundamentalmente como una 'actividad dependiente del texto', que implica comprenderlo y ajustarse a él. Desde esta perspectiva la lectura aparece asociada a una práctica obediente, fragmentaria, pasiva y descontextualizada, mediante la que se busca el sentido del texto pensándolo como ya construido en él. Estos estudios muestran además que numerosos alumnos asocian a la lectura en la universidad con 'leer más cantidad de textos' que en el nivel medio, a 'mayor velocidad', con 'más concentración'; y que otro grupo menor de estudiantes concibe a la lectura en la universidad en base a su finalidad, asociada a 'conocer, aprender o producir textos de estudio' (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012).

Además, según estas investigaciones son muy pocos los estudiantes que se refieren a la necesidad de atender a aspectos contextuales de la lectura y a la lectura crítica en la universidad (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012). En la misma línea, a partir de sus investigaciones di Stefano y Pereira (2004) hallan que los estudiantes universitarios se representan a la lectura como una tarea descontextualizada, cuyo fin es predominantemente la acumulación de información, más que el establecimiento de relaciones, contraste o comparación con otros textos y el contexto de lectura.

Así mismo, en relación con los aspectos contextuales que intervienen en la lectura, una investigación sobre concepciones de lectura de ingresantes universitarios a carreras de Ciencias de la Educación (Boatto y Vélez, 2008), da cuenta de que la mayoría de los estudiantes manifiesta que los factores contextuales que ellos consideran de manera predominante, en el aprendizaje a partir de la lectura, son 'factores físicos o ambientales' (tales como disponer de iluminación suficiente o espacios adecuados para leer), dejando de lado el contexto social más amplio o el clima de la clase como condiciones que pueden favorecer u obstaculizar la lectura. Además, desde las representaciones de un grupo importante de estudiantes, las

interacciones personales que pueden generarse al interior del contexto de lectura implican fundamentalmente ‘ayudas por parte del docente para la comprensión del texto’, en las que el estudiante asume una actitud predominantemente receptiva de la ayuda (Boatto y Vélez, 2008).

Este estudio también muestra que algunos alumnos consideran que ‘estar concentrado’ constituye la condición más importante y generalizada para aprender a partir de la lectura; en menor medida los estudiantes reconocen la ‘disponibilidad de conocimientos previos’ como condición para el aprendizaje y un grupo más reducido considera a la ‘motivación’ como factor relevante. Sin embargo, estos factores son expresados por los estudiantes como ‘estados’ (estar motivado o estar concentrado), lo que sugiere limitaciones en la representación acerca de la importancia de la agencia del lector para el aprendizaje a partir de la lectura (Boatto y Vélez, 2008).

Otra investigación desarrollada por Carlino (2010) muestra que, para un grupo significativo de estudiantes, la lectura en la universidad es una tarea que ellos deben desarrollar autónomamente, por lo que no se refieren a la figura del docente como guía de los aprendizajes. Esta investigación revela además que los estudiantes entienden que la lectura no debe ser objeto de instrucción en la universidad; lo que se explicaría porque muchos la conciben como una habilidad general, aprendida en niveles educativos previos, que supone la extracción de significados del texto y por lo tanto no se justificaría su enseñanza.

Entre las investigaciones consultadas, respecto de las representaciones de los estudiantes universitarios de primer año sobre la lectura y el aprendizaje a partir de esta práctica en la universidad, algunos estudios focalizan particularmente el análisis de las representaciones sobre los procedimientos de lectura; ello se expone en el siguiente apartado.

1.2. Las representaciones de los estudiantes universitarios sobre los procedimientos involucrados en el aprendizaje a partir de la lectura

Respecto de las representaciones sobre los procedimientos y las estrategias de lectura que informan los estudiantes, algunas investigaciones (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012) muestran que las estrategias que la mayoría de los sujetos participantes de los estudios declaran utilizar, con mayor frecuencia, implican detenerse para pensar, más que leer ‘de corrido’ hasta el final; también releer el texto, fundamentalmente cuando no entienden alguna parte, cuando el texto es complejo o dentro de alguna situación ligada al estudio. En cambio, es menor el número de

sujetos que manifiestan realizar anotaciones en el texto y atender a los datos del autor o a la relación de la información del texto leído con otros textos. También es reducido el número de estudiantes que se refieren a dificultades de comprensión y los que lo hacen mencionan 'problemas atribuibles fundamentalmente al texto', específicamente al vocabulario, estilo de escritura y tema.

En consonancia con los resultados de estas investigaciones, otro estudio realizado con ingresantes universitarios a carreras de Ciencias Sociales (Lotito, Ornay y Yeanoteguy, 2012) muestra que para estos estudiantes la relectura es una estrategia fundamental para aprender a partir de textos expositivos; aparece como un recurso indispensable para comprender un texto en una situación de estudio. Otras estrategias para la comprensión que los estudiantes mencionan son subrayar, listar ideas principales, elaborar esquemas y cuadros sinópticos; también señalan estrategias referidas a resolver dificultades de comprensión, que se asocian fundamentalmente al uso del diccionario y a la búsqueda de información sobre el autor y sobre la obra.

Otra investigación, realizada con estudiantes ingresantes a carreras de Ciencias Humanas (Fernández y Carlino, 2010), describe el desarrollo de procedimientos más elaborativos, según lo que los estudiantes declaran. Esta investigación muestra que algunos estudiantes reconocen que al leer es necesario prestar atención al punto de vista de los autores, leer y releer el texto para poder entenderlo; que es necesario leer para comprender y establecer relaciones y repasar para recordar lo leído; así como trabajar autónomamente sobre la tarea.

Algunas de las investigaciones mencionadas encuentran que la mayoría de los estudiantes universitarios participantes en esos estudios no desarrollan autónomamente lecturas estratégicas que impliquen procesos metacognitivos⁶, ya que en sus enunciacines no muestran tomar conciencia por sí mismos del contexto de lectura, de los procesos y dificultades, ni de cuáles son los conocimientos previos que activan a partir de la lectura (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012).

⁶ [...] la *metacognición* implica *conocer sobre el propio aprendizaje y poder autorregularlo*; en relación con la lectura se refiere a cómo nos reconocemos en tanto lectores (conocimiento de sí mismo), al conocimiento que disponemos acerca de la lectura (conocimiento de la tarea), al conocimiento de los procedimientos que utilizamos para leer según las demandas de la tarea y de sus condiciones específicas en un contexto (conocimiento de estrategias). El conocimiento metacognitivo abarca también las posibilidades de autorregular nuestra lectura poniendo en juego procedimientos adecuados de *planificación, autocontrol y autoevaluación* (Vélez, 2004, p.10). Algunos estudios (Pozo y Mateos, 2009; Mateos, 2001) señalan que el conocimiento y la regulación de los estados afectivos, así como de las metas sociales y emocionales son también componentes esenciales de la metacognición.

En relación con ello, en una investigación realizada con estudiantes de primer año de psicología de Universidades de Arequipa (Perú) se halló que estos estudiantes muestran niveles bajos de metacognición y que las dificultades de reflexión y el desarrollo de procesos complejos, como inferencias, abstracciones, generalizaciones y razonamiento analógico, afectan sus aprendizajes y procesos metacognitivos, así como la comprensión del material leído (Arias Gallegos, Zegarra Valdivia y Justo Velarde, 2014; Tapia y Luna, 2010).

Según otros estudios, serían los alumnos de años más avanzados y los de alto rendimiento académico, a diferencia de los estudiantes de los primeros años, los que evidencian niveles más profundos y elevados de procesamiento y autorregulación de sus estrategias de aprendizaje (Arias Gallegos et al., 2014; de la Barrera, 2011; Martínez Fernández, 2007; Mateos et al., 2008; Sandoval, 2015). Además, según los resultados de investigaciones con estudiantes universitarios, quienes implementan estrategias metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje mantendrían preponderantemente concepciones de aprendizaje vinculadas a la construcción del conocimiento o a la interpretación de la información (Martínez Fernández, 2007; Sandoval, 2015; Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 2002).

Algunas de las investigaciones expuestas avanzan en la indagación de las acciones que los estudiantes ingresantes efectivamente desarrollan al leer. Uno de los estudios revisados (Lotito et al., 2012) toma al resumen como herramienta para obtener información sobre las prácticas de lectura de estudiantes ingresantes a carreras de Ciencias Sociales y muestra que, al resumir un texto expositivo, los alumnos generalmente se esfuerzan por reorganizar la información, reformularla o parafrasearla, como un modo de demostrar que comprendieron el texto y, en los casos en que no hay reformulación de la información, la supresión es la operación predominante; otros procedimientos que se observan son la reposición de lo implícito en el texto y el uso de 'lo conocido' como criterio para decidir la inclusión o no de una idea en el resumen.

Una investigación previa sobre comprensión del texto escrito por parte de estudiantes de primer año, en la que se estudia la elaboración de resúmenes de textos expositivos del área de Ciencias de la Educación y de Biología (Rinaudo, 1999), muestra que los estudiantes presentan dificultades para seleccionar, elaborar e integrar la información.

Resultados similares fueron hallados por Lotito et al. (2012), al estudiar el modo en que los estudiantes ingresantes a carreras de Ciencias Sociales resumen un texto

argumentativo. Se encuentra que los alumnos tuvieron dificultades para leer la argumentación y la tesis implícita en el texto y que la apelación al intertexto y a la metáfora se constituyeron en obstáculos para la construcción de sentido. En esta investigación se afirma que los estudiantes se encuentran con mayores dificultades para resumir un texto argumentativo que un texto expositivo, que se explicarían fundamentalmente por las particularidades del género argumentativo, que resulta más complejo y desconocido a los estudiantes.

Otra investigación (Bidiña et al., 2011) que también analiza el modo en que ingresantes a carreras de diferentes áreas disciplinares resumen un texto argumentativo (de mediana complejidad y acerca de un tema de conocimiento general), muestra que la mayor parte de las producciones elaboradas por los estudiantes no evidencian jerarquización de la información y contienen información accesorio y repetición, en muchos casos se advierte que los estudiantes no logran reconocer el tema central del texto y la intención del autor y no tienen en cuenta elementos paratextuales; algunos estudiantes seleccionan ideas centrales adecuadas pero la cohesión y reformulación de la información es escasa; la estrategia que utilizan predominantemente es el subrayado de ideas y esta estrategia no siempre resulta suficiente para comprender el texto; algunos llegan a comprender microproposiciones (comprensión parcial) pero no la macroestructura del texto. Según este estudio, sólo una cuarta parte de los estudiantes da cuenta en sus producciones de la organización y relación de ideas seleccionadas, coherencia textual, elaboración de la información, consideración del contexto de lectura y de aspectos paratextuales.

En síntesis, los resultados de las investigaciones expuestas muestran que las declaraciones de los estudiantes sobre los procedimientos o estrategias que ponen en marcha para leer y aprender implican fundamentalmente relectura, selección y parafraseo de lo leído; en algunos casos los estudiantes también declaran que es necesario atender al punto de vista de los autores y establecer relaciones, lo que se inscribe dentro de procesos elaborativos. Estas investigaciones muestran también que los estudiantes presentan dificultades para seleccionar, elaborar e integrar la información leída, cuando producen resúmenes a partir de textos expositivos (Rinaudo, 1999) o argumentativos (Bidiña et al., 2011; Lotito et al., 2012).

Lo expuesto estaría alertando acerca de la posible distancia entre las estrategias o procedimientos declarados y aquellos que efectivamente se activan en situación de leer para aprender. A continuación se atiende brevemente a esta consideración.

1.3. Distancia entre el conocimiento declarativo acerca del aprendizaje a partir de la lectura y los procedimientos que los estudiantes ponen en marcha para leer y aprender en la universidad

Pozo (2000) plantea que las concepciones de los sujetos se diferencian en base a distintos niveles representacionales, según el grado de explicitación y la amplitud del campo de conocimientos en que se manifiestan. Desde algunos de los estudios expuestos precedentemente se afirma que existiría una distancia entre las representaciones sobre la lectura que los estudiantes declaran y las prácticas que efectivamente llevan a cabo (Bidiña et al., 2011; Bidiña y Zerillo, 2013); estas últimas estarían más vinculadas a sus representaciones implícitas.

Una investigación que hemos realizado sobre concepciones de lectura de ingresantes universitarios a carreras de Ciencias de la Educación (Boatto, 2007) también muestra que las representaciones más explícitas que mantienen los estudiantes sobre la lectura como evento genérico⁷ distan de representaciones más implícitas, estudiadas a partir de las acciones llevadas a cabo por los alumnos ante una situación de lectura de un texto breve y difícil.

La mayoría de los alumnos participantes del estudio, cuando consideran a la lectura como un evento genérico, se refieren a la puesta en marcha de procesos cognitivos por parte del lector en el encuentro con el texto (como interpretar y vincular la información con saberes previos) y a la consideración de diferentes aspectos psicológicos que intervienen durante la lectura (como la utilización de un léxico personal o la interiorización del saber); también manifiestan que lo aprendido se valida por su eficacia funcional (ejemplificación, vinculación de lo aprendido con otros textos, uso de lo aprendido en otras situaciones educativas) o por consenso (lo que implica interactuar con otros) (Boatto, 2007).

Sin embargo, en la situación específica de lectura de un texto breve y difícil los estudiantes expresan que para comprender el texto es necesario llevar a cabo acciones de registro de la información (como marcar, subrayar, transcribir) sin mencionar, en algunos casos, los procesos internos de pensamiento. También se refieren a buscar a 'alguien' (generalmente el docente) que posea el saber y lo

⁷ Se consideran las respuestas por parte de los estudiantes a preguntas directas, en las que se requiere una generalización semántica de eventos particulares, que se expresa con cierta independencia de las situaciones específicas en que los eventos ocurren (Boatto, 2007).

transmita⁸ o a ampliar la información del texto, pero en la mayoría de los casos no consideran la fuente a la que el texto pertenece, sino que se refieren a la ampliación en un sentido general o a la apelación a otras fuentes (Boatto, 2007).

Por último, se evidencia además en las prácticas de lectura del texto breve por parte de los estudiantes, de acuerdo con los resultados de las investigaciones mencionadas inicialmente (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012), la concentración en los resultados de lectura ajustados a la literalidad de las ideas 'contenidas en el texto' (Boatto, 2007).

Hasta aquí se han expuesto resultados de investigaciones sobre representaciones de lectura y aprendizaje a partir de la lectura y sobre procedimientos que llevan a cabo los estudiantes universitarios de primer año para aprender a partir de la lectura en la universidad; en el apartado siguiente se atenderá a otros factores implicados en la lectura y el aprendizaje en la universidad que trascienden a los estudiantes como sujetos lectores; estos factores son las tareas de lectura y los textos académicos.

Si se tiene en cuenta que los estudiantes universitarios de primer año son sujetos que se encuentran en un proceso de transición entre el nivel medio y el universitario, se considera pertinente recuperar también en el próximo apartado resultados de investigaciones sobre tareas de lectura y textos escolares propios de la escuela secundaria.

2. Los estudiantes universitarios de primer año, las tareas de lectura y los textos académicos

2.1. Las tareas de lectura en la universidad

Tal como muestran los resultados de algunas investigaciones, los estudiantes expresan que en la escuela secundaria las tareas de lectura implican fundamentalmente responder por escrito a cuestionarios, mediante la localización de la información en el texto leído. Predominan actividades que implican trabajo poco complejo, sobre una única fuente de información y con poca o nula producción escrita. Estas tareas se vinculan más con aprendizajes superficiales y reproductivos que con la elaboración de conocimiento (Fernández y Carlino, 2010).

⁸ Los estudiantes atribuyen al docente el rol de 'director' del proceso del lector, conciben que es el agente que transmite la información (ya elaborada y procesada) al alumno, no dan cuenta de la necesidad de interacción entre estudiantes y docente en la situación de lectura y aprendizaje (Boatto, 2007).

Según los estudiantes, las tareas de lectura preponderantes en el nivel medio son las de selección, reducción y registro de la información; mientras que las tareas que exigen reflexión cognitiva y metacognitiva, síntesis y elaboración personal de la información se presentan con menor frecuencia (Vélez, 2005).

Así mismo, los estudiantes expresan que, en cambio, en la universidad se deben realizar inferencias y relacionar la información proveniente de distintas fuentes bibliográficas, y que los textos presentan diferentes puntos de vista y argumentos a los que se debe atender (Carlino, 2010; Fernández y Carlino, 2010).

En el mismo sentido, investigaciones sobre tareas de aprendizaje mediadas por la lectura y la escritura, realizadas con estudiantes y docentes españoles de nivel medio y universitario, dan cuenta de que las tareas que implican leer un texto y responder a preguntas por escrito o subrayarlo aparecen con una alta frecuencia de propuesta y desarrollo en ambos niveles educativos y que además son altamente valoradas como potenciadoras del aprendizaje. Este tipo de tareas suelen ser cerradas, tender a la reproducción de la información y prevalecer por sobre tareas más complejas y con mayor potencialidad para el aprendizaje significativo, como por ejemplo leer dos o más textos y elaborar síntesis, esquemas o mapas conceptuales (Solé y Castells, 2004).

Otras investigaciones que indagan la percepción sobre tareas de lectura (y escritura) por parte de estudiantes de Psicología de primer y cuarto año, de universidades españolas (Mateos et al., 2008), y por parte de estudiantes españoles de educación secundaria y universitaria (Solé et al., 2005), muestran que los estudiantes realizan mayoritariamente tareas de lectura que implican leer únicamente el manual o libro de texto, subrayar o identificar ideas principales y elaborar informes. En general los alumnos no declaran desarrollar frecuentemente tareas complejas que demanden la integración conceptual de información procedente de múltiples textos y la reflexión sobre el propio conocimiento. Los resultados de estas investigaciones dan cuenta de que los usos más habituales de la lectura (y la escritura) se vinculan a una concepción de aprendizaje centrado en la identificación y adquisición de nueva información y en la reproducción o resumen de los contenidos; las tareas en general no parecen favorecer la profundización y reorganización del conocimiento, ni el uso epistémico de la lectura (y escritura) como herramienta de aprendizaje (Mateos et al., 2008).

Algunos de estos estudios sugieren que la complejidad de las tareas de lectura (y escritura), como herramienta de aprendizaje, aumentaría al avanzar los años de cursado de cada carrera. Así, según declaraciones de estudiantes de último año

universitario, ellos realizan con más frecuencia que los estudiantes de primer año tareas más complejas y reconocen su grado de dificultad. Además, los estudiantes más avanzados le conceden menor utilidad, que los estudiantes de primer año, a las tareas más focalizadas en reproducir el conocimiento (como la toma de apuntes a partir de las exposiciones del profesor o el resumen de un texto) y valoran más las tareas que involucran transformación del conocimiento (como la realización de monografías, discusión a partir de la lectura o reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje). En este sentido podría pensarse que los estudiantes de último año tienen mayor conciencia, que los de primer año, de la función epistémica de la lectura (y la escritura) (Mateos et al., 2008).

Otras investigaciones realizadas en nuestro país muestran que algunos estudiantes universitarios critican espontáneamente las tareas más superficiales y reproductivas y sugieren que es necesaria la intervención de los docentes en la guía y retroalimentación de sus lecturas; otros expresan que en el nivel medio ciertos docentes proponen tareas que implican un trabajo intelectual complejo a partir de la lectura y que en las clases se generan explicaciones y discusiones sobre los textos leídos, promoviéndose de este modo la participación y confrontación de interpretaciones (Fernández y Carlino, 2010), o que en la universidad hay docentes que guían y retroalimentan sus lecturas, siendo ello altamente valorado por los estudiantes (Carlino, 2010). Sin embargo, este tipo de experiencias no serían las más comunes entre las prácticas educativas de la escuela secundaria e incluso de la universidad.

Tal como se ha expresado anteriormente, la mayoría de los estudios parte de concebir a la lectura como un proceso que trasciende al lector y que se define por la transacción entre lector, texto y contexto (Rosenblatt, 1994). Atendiendo al contexto, se han considerado resultados de investigaciones que muestran algunas características que asumen las tareas de lectura en la universidad y en el nivel medio desde la perspectiva de los estudiantes; a continuación, se hará referencia a los textos académicos y también a los textos escolares propios del nivel medio, como factores involucrados en las prácticas de lectura de los estudiantes ingresantes a la universidad.

2.2. Los textos académicos

Como se mencionó al iniciar este capítulo, es importante considerar que las características de los textos condicionan los procesos de lectura que se ponen en

marcha para su aprendizaje. En este sentido Goldman & Rakestraw (2000) explican que la construcción del conocimiento a partir de la lectura de un texto depende del procesamiento basado en el texto y/o en el bagaje conceptual del lector. Cuando los textos presentan una cantidad suficiente e íntegra de contenidos, los lectores pueden hacer uso de sus conocimientos previos para construir significados, dependiendo menos de la estructura textual; de modo contrario, cuando los contenidos son insuficientes el procesamiento puede estar más basado en la estructura y marcas del texto. Además, según estos autores, el tipo de procesamiento depende también de los conocimientos previos del lector sobre el tema, el género y la estructura textual. En este sentido Goodman (1994) sostiene que el lector reconstruye el texto⁹ a partir de sus conocimientos relativos a la decodificación, vocabulario, conceptualización y recursos textuales.

En el nivel educativo superior los estudiantes se encuentran con textos correspondientes al género académico¹⁰, que les resultan novedosos y que portan así mismo nuevos temas vinculados a las disciplinas de la carrera elegida (Carlino, 2005; di Stefano y Pereira, 2004; Parodi, 2010).

Zunino et al. (2007) ofrecen una caracterización detallada y sustancial de los géneros académicos:

[...] se entiende por género académico a todas aquellas producciones discursivas propias del ámbito universitario [...] [su] finalidad es la *comunicación de saberes que impliquen la exposición, expansión, profundización, o refutación de un tema reconocible y definido, de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir sobre un tema cosas que aún no han sido dichas o bien revisar con ópticas diferentes las que ya fueron dichas entre los miembros de la comunidad científica*. Estos propósitos o finalidades de los textos están íntimamente relacionados con el tipo de composición que adoptan y que remiten a formas prototípicas de organización, es decir a determinadas secuencias textuales (p. 38).

⁹ Goodman (1994) concibe al texto como “abierto”, ya que se lee en un contexto diferente a aquél en el que fue creado y por un lector particular que, desde sus propios conocimientos, reconstruye el texto.

¹⁰ Los distintos géneros discursivos (literario, periodístico, publicitario, epistolar, académico, etc.) se componen por textos que comparten características temáticas, estilísticas, funcionales y composicionales particulares. A su vez, los textos responden a situaciones comunicativas que involucran el tiempo y espacio en el que el texto se produce, determinados participantes de la comunicación, propósitos comunicativos, canales y normas socialmente establecidas para esa situación (Zunino, Seoane y Muschietti, 2007).

Los textos académicos suelen derivarse de textos científicos; estos últimos están dirigidos a expertos en las disciplinas, de este modo los autores y los destinatarios comparten el conocimiento que se da por sabido en los textos y por lo tanto permanece implícito (Carlino, 2005). La comunidad científica:

[...] comparte un conjunto de principios, acuerdos epistemológicos básicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004, pp.99-100).

Pero los estudiantes que inician la universidad desconocen estos saberes que implícitamente comparte la comunidad científica (Carlino, 2005). Ello generalmente les ocasiona problemas de comprensión o interpretación de la información. Tal como plantean Bocco, Guglielmelli y Reinoso (2012):

[...] un problema inicial es la dificultad del alumno en reconocerse destinatario de discursos teóricos pergeñados para pares de la academia; textos que no lo presuponen [...] ni por el tema, que al momento de su ingreso a la universidad, puede resultarle ajeno, ni por la enciclopedia que, probablemente, no posea en el nivel requerido por dichos textos (p.447).

Los estudiantes también suelen encontrarse con dificultades para la contextualización de los textos que leen en la universidad, ya que generalmente no tienen acceso a los textos originales sino a reproducciones de los mismos, presentadas independientemente del contexto de publicación (Carlino, 2005). En relación con ello, el modo en que algunos estudiantes se representan el texto escrito se asocia a esta descontextualización y fragmentación de la información, aunque también algunos toman conciencia sobre ellas y las identifican como dificultades, agravadas además por la mala calidad de las copias de los textos que circulan en la universidad (Lotito et al., 2012).

Los textos académicos con los que se encuentran los estudiantes universitarios son diversos, más extensos y más complejos que los textos escolares con los que estaban acostumbrados a interactuar en el nivel educativo anterior (Carlino, 2005; di Stefano y Pereira, 2004). El conocimiento que se presenta o se expone en los textos académicos, especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades, es de naturaleza argumentativa; el lector debe reconocer puntos de vista, argumentos y diálogos del autor con otros autores, el conocimiento no es absoluto ni definitivo y depende del contexto de producción del texto (Klein, 2007).

Según Carlino (2005) y di Stefano y Pereira (2004), en el nivel medio no suelen circular diversas fuentes bibliográficas, ni textos argumentativos y polémicos; predominan los textos expositivos que generalmente tratan al conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo y prevalece el aprendizaje sobre 'qué dicen' los textos más que los argumentos al respecto.

De este modo, los textos son concebidos por los estudiantes ingresantes a la universidad como monológicos y portadores de verdades absolutas; los estudiantes tienden a leer textos argumentativos como si fueran expositivos, anulando la dimensión polémica y adoptando una actitud obediente y no cuestionadora (di Stefano y Pereira, 2004). Como se ha mencionado precedentemente, otro estudio muestra que los ingresantes universitarios se encuentran con mayores dificultades para elaborar resúmenes de textos argumentativos, que les resultan novedosos y complejos, en comparación con los textos expositivos (Lotito et al., 2012).

En palabras de los propios estudiantes, en la escuela secundaria los textos utilizados para aprender son breves y presentan las características propias de los que se incluyen en gran parte de los 'manuales escolares' (Rinaudo y Galvalisi, 2002), mientras que en la universidad los textos son más numerosos y más extensos y su contenido es diferente al de los textos escolares; los estudiantes mencionan que los textos académicos presentan mayor complejidad, información más densa y especializada, desarrollos conceptuales más profundos y presentación de perspectivas de distintos autores (Fernández y Carlino, 2010).

Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan un alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales del secundario ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. En la universidad debe entrarse en contacto con textos de primera mano, con el "saber sabio" diría Chevallard (Benvegnú, Galaburri, Pasquale, Dorrnzoro, 2001, p.2).

Según Hidi y Anderson (1986, como se citó en Chou Hare, 1992) la complejidad de los textos se caracteriza por vocabulario, conceptos e ideas que resultan poco frecuentes o poco familiares al lector, por estructuras oracionales complejas, altos niveles de abstracción y, en algunos casos, organización vaga e inadecuada. Dicha complejidad lleva al lector a realizar un esfuerzo cognitivo mayor en su proceso de lectura dirigido a la comprensión del texto (Afflerbach & Johnston, 1990). En esta línea, Sánchez Miguel (1993) menciona que si los textos poseen "densidad semántica" los lectores se ven

obligados a realizar excesivas inferencias y resulta difícil el vínculo de la nueva información con los conocimientos ya existentes.

En una investigación llevada a cabo por Hernández (2008), que indaga las teorías implícitas de la lectura y el conocimiento metatextual en estudiantes mexicanos de escuelas públicas (secundaria y bachillerato¹¹) y de quinto semestre de dos carreras universitarias (Química y Letras Hispánicas) se halló que, en líneas generales, los estudiantes de secundaria entienden al texto como producto acabado, como una fuente que acumula ideas y provee saberes, pudiendo ser elaborado sólo por quienes dominan el conocimiento temático o literario. Así mismo predomina en ellos una visión unidireccional de transmisión de significados texto-lector, en la que los enunciados y sus significados son fijos y no modificables por el lector. La función de los textos es predominantemente proveer de información. Los estudiantes entienden que el lector recibe información y lee para informarse, luego, puede re-transmitir, compartir o reproducir esa información, pero ello no asegura su asimilación ni la generación de cambios en el lector.

En cambio, los estudiantes de bachillerato y de la carrera de Química, al referirse a qué es un texto, además del contenido consideran la dimensión organizativa-estructural (sintaxis, orden, coherencia y sentido del texto) y de género. Estos estudiantes reconocen como importante la función educativa de los textos, relacionada con leer para aprender (función que también está presente en algunos estudiantes de Letras Hispánicas). Entienden que la lectura permite al lector crecer y desarrollarse. A su vez, algunos de los estudiantes de Letras Hispánicas y de Química consideran que la lectura posibilita entenderse mejor o desde una nueva perspectiva a sí mismo o a la realidad. Principalmente los estudiantes de Química y los de Letras Hispánicas reconocen la función comunicativa de los textos y en relación con ello, la consideración de que cualquiera puede producirlos (Hernández, 2008).

Además, la mayor parte de los estudiantes de Letras Hispánicas atienden al propósito comunicativo y los destinatarios específicos (dimensión comunicativa y pragmática), además del contenido y organización retórica del texto; para estos estudiantes los procesos de producción textual y comprensión se explican desde una lógica

¹¹ El sistema de educación formal mexicano se compone de tres bloques: a) Educación Básica Obligatoria, conformada por los niveles de educación Preescolar (3 a 5 años), Primaria (6 a 12 años) y Secundaria (12 a los 15 años); b) Educación Media Superior Obligatoria: Bachillerato o Preparatoria (15 a 18 años) y; c) Educación Superior.

comunicativa e interactiva entre texto, lector y/o autor, el lector puede acercarse a los planteos del autor (intersubjetividad) o diferenciarse e incluso discrepar con el autor (alteridad); por ultimo estos estudiantes consideran que los la circulación de textos adquieren relevancia al interior de grupos culturales (Hernández, 2008).

Una investigación posterior muestra que, respecto del modo de conceptualizar la composición de textos, los estudiantes mexicanos de quinto semestre de Letras se refieren fuertemente a la consideración de aspectos retórico-comunicativos (destinatario, intencionalidad, contenido, género, organización y normativa), mientras que ello no aparece de modo tan claro y exhaustivo en la mayoría de los estudiantes de quinto semestre de Química. Éstos estudiantes entienden a los textos como un recurso instrumental, de utilidad práctica, para aproximarse a sus objetos de estudio, leen predominantemente artículos de investigación y escriben y producen fundamentalmente información científica de modo descriptivo, expositivo y argumentativo. En cambio, para los estudiantes de quinto semestre de Letras los textos son objeto de estudio de su disciplina, además leen preponderantemente el género narrativo (la novela), poético y de ensayo literario y los tipos de textos que leen y escriben son literarios y científico-humanísticos. Se advierten así diferencias en las concepciones en función del dominio disciplinar (Hernández Rojas, 2012).

De acuerdo con las investigaciones que se vienen revisando los modos de leer y de considerar los textos por parte de los estudiantes universitarios no se entienden de manera generalizada sino, por el contrario, configurando diversas representaciones y prácticas que se van conformando culturalmente. En estas configuraciones intervienen las prácticas escolares o académicas, las características propias de las tareas de lectura que se asignan, así como las peculiaridades de los textos. Además de las características propias de las tareas de lectura y de los textos académicos, los propósitos de lectura en la universidad, así como las prácticas pedagógicas vinculadas con ellos, también conforman los modos de leer de los estudiantes universitarios de primer año. A continuación se hará referencia a ellos.

3. Los estudiantes universitarios de primer año y los propósitos de lectura en la universidad

3.1. Lectura eferente y relación de compromiso con el conocimiento en la universidad

Rosenblatt (1994) plantea que, según cuáles sean los propósitos del lector, la lectura puede asumir posturas eferentes o posturas estéticas.

Las posturas eferentes implican actitudes epistémicas¹², análisis del contenido textual y abstracción de la información que se pretende recordar o utilizar después de la lectura (Rosenblatt, 1994). Ello se asocia con leer para aprender, con el objetivo de ampliar o profundizar conocimientos a partir de la lectura de determinado texto (Vélez, 2007).

Leer para aprender involucra el predominio de procesos cognitivos¹³ y estrategias particulares¹⁴ a partir de los cuales se interioriza de forma duradera parte del contenido que se quiere aprender, mediante la interacción entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos del lector y la reestructuración de la información, de modo tal que lo aprendido pueda ser recuperado en determinado momento. Este tipo de lectura implica también evaluar lo leído en relación con el cumplimiento de los objetivos de lectura (Parodi, 2010; Vélez, 2007).

Refiriéndose a las estrategias que se activan y se ponen en marcha cuando se lee para aprender Solé (1999) plantea que:

En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas [...] Cuando se lee para estudiar, es habitual y es de gran ayuda elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma

¹² “[...] las actitudes epistémicas reflejan el compromiso cognitivo de los sujetos [...] el modo en que se posicionan respecto del texto leído; los juicios que formulan y su justificación argumentativa” (Vélez, 2011, p.152).

¹³ Tales como leer, representar, evocar, comprender y estudiar el contenido (Parodi, 2010).

¹⁴ Antes de la lectura: conciencia de los propósitos, activación de conocimientos previos, contextualización, preguntas, predicciones; durante la lectura: selección, anotación del texto, aclaración, inferencias; después de la lectura: control de la comprensión (Solé, 1999).

integrada y conciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan al aprendizaje (p.83).

En cambio, las posturas estéticas se relacionan con la intención de leer por placer, con la predisposición a percibir y experimentar estados afectivos a partir de la lectura, están orientadas hacia el contenido vivencial que evoca el texto (Rosenblatt, 1994). En relación con ello Parodi (2010) se refiere a la lectura en tiempos libres, para entretenerse. En este tipo de lecturas, si bien cada vez que el lector retoma el texto necesita reactivar representaciones construidas previamente, una vez que termina el proceso lector ya no necesita mantener activas las representaciones y recuerda sólo aquello que le resultó más significativo de la lectura.

Rosenblatt (1994) plantea que en cada acto de leer las posturas estéticas y eferentes forman parte de un *continuum* en el que, si bien el lector puede asumir predominantemente una u otra postura, ambas pueden ser experimentadas; el lector puede ir variando su postura a lo largo de la lectura.

Los resultados de un estudio sobre relatos autobiográficos de lectura elaborados por estudiantes universitarios de primer año, de carreras de Ciencias de la Educación (Vélez, 2006), muestran que en la etapa de la universidad algunos estudiantes reconocen las relaciones entre posturas estéticas y eferentes (esto es, el disfrute de la lectura para aprender o la ampliación de conocimientos a partir de lecturas estéticas), pero la mayoría de los estudiantes, al relatar esta etapa, sólo se refieren a la lectura eferente y muchos mencionan que han tenido que abandonar la lectura por placer, fundamentalmente porque ya no tienen tiempo para otro tipo de lecturas que no sea las de los textos académicos y en respuesta a las demandas de las tareas universitarias.

En otro estudio sobre concepciones de lectura por parte de ingresantes universitarios a carreras de Ciencias de la Educación (Boatto, 2007), se halló que ante los interrogantes ¿qué es leer para usted? y ¿qué cree que es leer para sus profesores?, los estudiantes responden predominantemente que la lectura, tanto para ellos mismos como para sus docentes, es un medio para adquirir conocimiento, para informarse, para aprender, atribuyéndole una función eferente. Un grupo menor de estudiantes se refiere a las posturas tanto eferentes como estéticas en la lectura, algunos consideran estas modalidades como integrantes de un continuo, entendiendo que cualquier tipo de lectura implica aprendizaje; otros muestran en sus respuestas una clara disociación

entre ambas posturas; y son muy pocos los estudiantes que atribuyen a la lectura una función puramente estética.

En la universidad, la principal finalidad de lectura es la de construir y apropiarse del conocimiento correspondiente a determinado campo del saber (Dorronzoro, 2004), predomina la lectura desde posturas eferentes o el propósito de leer para aprender; “se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para reconocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc.” (Benvegnú et al., 2001, p.1).

Entre la diversidad de propósitos más específicos vinculados a la lectura eferente en la universidad se encuentra el de leer para escribir y en relación con ello construir conocimiento. Hayes (1996), en su modelo cognitivo de composición escrita, distingue tres procesos cognitivos: interpretación textual, reflexión y textualización. Al interior del proceso de interpretación textual distingue tres tipos de lectura: a) leer para comprender textos, b) leer para comprender la tarea de producción y c) leer para evaluar el texto que se produce. Según Hayes (1996):

- a) Leer para comprender textos se refiere a la lectura e interpretación de fuentes de información sobre las que se basa la composición. En muchas ocasiones esas fuentes son variadas y diversas, lo que implica resumir, relacionar y reorganizar los datos provenientes de las diferentes fuentes. El lector construye representaciones del contenido explícito de los textos, de sus formas, de los autores y del contenido implícito, lo que incide en la composición.
- b) Leer para comprender la tarea se relaciona con la interpretación de las instrucciones de la tarea de escritura y de la finalidad de la misma (por ejemplo describir, argumentar, comentar).
- c) Leer para evaluar el texto se refiere a la interpretación del propio texto producido. La evaluación puede ir desde lecturas más superficiales, centradas específicamente en la corrección de la ortografía, tipografía y gramática, a lecturas más profundas, centradas en revisar el texto para evaluar el cumplimiento de los propósitos iniciales, la consideración de la audiencia, el punto de vista que ofrece, la estructura, el género, la detección de problemas y alternativas para mejorar el texto.

En relación con este último punto, habría tres dominios al interior de la competencia escrituraria de alumnos ingresantes a carreras de Profesorados: dominio retórico pragmático (adecuación al género discursivo y habilidades del estudiante para

conformarse como enunciador académico), dominio conceptual (selección, organización y manejo de información de textos fuente) y dominio idiomático (adecuación a las normas del lenguaje: morfosintaxis, ortografía, puntuación, recursos cohesivos), que estarían a la base de la lectura y evaluación del propio texto producido (Novo, Concari, Escalarea y Sardi, 2005). Esta revisión del propio escrito obliga al sujeto a situarse tanto en el lugar de lector como en el lugar de escritor y a autorregular su proceso de lectura y de escritura (Vélez, 2007).

Los propósitos de lectura eferente que predominan en la universidad se relacionan también con la expectativa de que los estudiantes se vinculen comprometidamente con el conocimiento, en base a metas de aprendizaje; se espera que los alumnos desarrollen competencias que le permitan insertarse críticamente en la sociedad (Luppi y Smael, 2012).

[...] la relación de compromiso con el conocimiento supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes [...] el conocimiento es algo que puede ser propio, a la vez que compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto a través de la experiencia con los objetos y con otros sujetos. En los estudios universitarios, esa relación de compromiso se vincula con la percepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la esperanza de convertirlo en instrumento de constitución del sí mismo. En síntesis, por un encuentro con el sentido de conocer (Vélez, 2007, p.37).

Sin embargo, tal como se ha expresado al iniciar este capítulo, los modos en que los estudiantes leen y aprenden a partir de la lectura en situaciones de lectura y aprendizaje en la universidad no siempre se asocian a la construcción personal de significados y menos aún a la implicancia afectiva con la lectura. Si bien desde la universidad se espera que los estudiantes lean para aprender de modo reflexivo, crítico, estratégico y comprometido, en muchas ocasiones las lecturas de los estudiantes se alejan de este tipo de procesos y se vinculan más con prácticas de lectura por encargo y con relaciones de extrañamiento con el conocimiento. Cuestión a la que se hará referencia a continuación.

3.2. Lectura por encargo y relación de extrañamiento con el conocimiento en la universidad

Frecuentemente la lectura por parte de los estudiantes en la universidad se asocia a metas externas y a una relación de extrañamiento con el conocimiento (Ortega, 1996). Este tipo de relación con el conocimiento se caracteriza por:

[...] concebirlo [al conocimiento] como algo ajeno, algo de otro y para otro; [como] fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad [...] En muchos casos el conocimiento se percibe como ajeno hasta el punto en que no se lo reconoce como posible de integrarse al sí mismo (Vélez, 2007, p.36).

En el caso de la lectura, la relación de extrañamiento con el conocimiento se refleja en lo que Marucco (2005) denomina lectura por encargo. En este tipo de lectura los estudiantes se constituyen en lectores obligados, leen ante la demanda externa que proviene generalmente del docente, con la intención de 'disponer' del contenido del texto y reproducirlo; la lectura no está orientada por propósitos personales explícitos y significativos, está vacía de sentido para el lector, lo que generalmente se asocia a la desmotivación y mínimo esfuerzo cognitivo.

Luppi y Smael (2012) y Bidiña y Zerillo (2013) se refieren a este tipo de lectura como práctica institucional, en el sentido de que se lee por pedido de una autoridad educativa, para dar respuesta a la demanda institucional del momento, obedeciendo pasivamente al texto y 'extrayendo' de él sus significados. En este tipo de práctica la lectura se alejaría del encuentro entre el lector y el texto, en el que se activen conocimientos previos, se infieran significados y se construyan nuevos modelos mentales.

Según algunas investigaciones, las representaciones de lectura de los estudiantes que ingresan a la universidad generalmente responden a este modelo de lectura obediente, más que al cuestionamiento de los textos y, además, la finalidad de la lectura suele estar asociada a la acumulación de la información y el apego excesivo a los textos. Este tipo de representaciones suelen derivarse de la historia escolar previa de los estudiantes. En relación con ello, algunos estudios dan cuenta de que los ingresantes universitarios parecen considerarse mejores lectores que lo que demuestra su práctica o desempeño (Gómez y Luppi, 2008) y que la autopercepción como buenos lectores podría asociarse a la exitosa experiencia escolar previa en

modalidades de lectura y relaciones con los textos diferentes a las requeridas en la universidad (Bidiña y Zerillo, 2013).

Pero además en muchos casos la relación de extrañamiento con el conocimiento es sostenida por las prácticas de enseñanza universitaria; esto ocurre, por ejemplo, en las situaciones en que se presenta el conocimiento descontextualizado, como un saber cerrado y simplificado, cuando se apuran los tiempos de aprendizaje o se evalúa de modo arbitrario (Ortega, 1996; Vélez, 2007).

A modo de cierre, a partir de los resultados de investigaciones y de conceptualizaciones expuestos en este capítulo, es posible sintetizar las siguientes afirmaciones:

- a) El saber declarado por los estudiantes universitarios de primer año referido a cómo leen y aprenden a partir de la lectura en la universidad suele presentar incongruencias o inconsistencias en relación con sus prácticas efectivas de lectura y aprendizaje.
- b) Al iniciar la universidad los estudiantes se encuentran con textos académicos, que suelen derivarse de textos científicos. Dichos textos se caracterizan por ser extensos y presentar conocimiento disciplinar específico muchas veces difícil de comprender. Además, en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades por lo general los textos académicos exponen conocimiento de tipo argumentativo.
- c) Las tareas de lectura que suelen presentarse a los estudiantes y que muchos de ellos suelen preferir, son cerradas y tendientes a la reproducción de la información. Este tipo de tareas no favorecerían la función epistémica de la lectura como herramienta de aprendizaje.
- d) Desde la universidad se espera que los estudiantes se vinculen con los textos académicos y lean para aprender, de manera reflexiva, crítica, estratégica y comprometida; para ello los estudiantes deberán desarrollar procesos psicológicos complejos y competencias comunicativas y discursivas adecuadas.
- e) Los estudiantes, al leer, no parecen asumir con frecuencia posicionamientos personales, ni actitudes epistémicas y cuestionadoras de los textos.

A partir de ello se asume que las prácticas de aprendizaje a partir de la lectura que los estudiantes universitarios de primer año efectúan, estarían impregnadas y dirigidas por

sus concepciones implícitas en este dominio, y que estas concepciones pueden estudiarse considerando los aportes de investigaciones que describen teorías implícitas sobre el aprendizaje (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría et al., 2006). Se consideran también enfoques científicos de lectura (Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rosenblatt, 1994) que sirven como marcos de referencia e interpretación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura.

En el capítulo siguiente se presenta el marco conceptual de referencia para estudiar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen estudiantes universitarios de primer año.

Aprendizaje a partir de la lectura

Teorías Implícitas de Aprendizaje y Teorías Científicas de Lectura

En este capítulo, en primer lugar, se despliegan conceptualmente las concepciones de aprendizaje; se describen los enfoques de estudio sobre concepciones de aprendizaje de estudiantes del nivel superior -especialmente el enfoque de las teorías implícitas-, los niveles representacionales de estas concepciones y la noción de representación implícita. En segundo lugar se desarrollan conceptualmente las teorías implícitas de aprendizaje y, en tercer lugar, los enfoques científicos de lectura, puesto que estos últimos constituyen marcos de referencia e interpretación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura. Por último, en cuarto lugar, se exponen las vinculaciones que pueden trazarse entre las distintas teorías implícitas de aprendizaje y los diferentes enfoques científicos de lectura.

1. Concepciones de aprendizaje

Entre las investigaciones provenientes del campo de la Psicología Educacional en los últimos años cobraron relevancia los estudios sobre las concepciones de profesores y estudiantes acerca de diferentes dominios de conocimiento. Ello se asienta en marcos teóricos constructivistas desde los que se considera que las concepciones de los sujetos median fuertemente los modos en que éstos se relacionan con diferentes dominios de conocimiento, en situaciones concretas (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

Específicamente en el dominio de la enseñanza y del aprendizaje, Olson & Bruner (1996) plantean que enseñar y aprender son formas de compartir creencias, metas e intenciones circunscriptas en la cultura. Los profesores y estudiantes elaboran concepciones que generalmente no dependen de la instrucción formal y explícita, sino que se construyen de modo implícito en su interacción con el medio social y cultural, en las prácticas cotidianas. Estas concepciones inciden en los modos de enseñar de los profesores y en los modos de aprender de los estudiantes, así como en lo que cada uno de ellos espera del otro en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

(Olson & Bruner, 1996; Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006; Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez, 2003; Pozo y Scheuer, 1999).

[...] estas concepciones, aunque se ven influenciadas por las prácticas que tienen lugar en las aulas, generan a su vez expectativas y creencias que condicionan esas prácticas. Profesores y alumnos tienen representaciones [...] desde las que interpretan y definen sus prácticas respectivas, por lo que cambiar esas prácticas [...] requeriría también cambiar esas concepciones (Pérez Echeverría et al., 2003, p.35).

Pérez Echeverría, Mateos et al. (2006) plantean que el estudio de las concepciones de enseñanza y aprendizaje puede llevarse a cabo desde diferentes enfoques¹⁵. Estos enfoques varían en relación con las características de los sujetos de investigación, los objetivos de análisis, los métodos que se emplean, el grado de accesibilidad a la conciencia que atribuyen a las concepciones y la forma de entender el cambio de las mismas. A continuación, recuperamos aportes de algunos de estos enfoques, específicamente aquellos en los que se realizan investigaciones con estudiantes del nivel superior¹⁶, ya que en este estudio dirigimos la atención sobre estos sujetos.

2. Enfoques para el estudio de las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios

2.1. Enfoque sobre creencias epistemológicas

Desde el enfoque sobre creencias epistemológicas se estudian los modos en que estudiantes y docentes desarrollan y mantienen una epistemología personal sobre la naturaleza del conocimiento y las formas de conocer, y cómo ello influye en los procesos desarrollados para enseñar y aprender (Pecharrómán y Pozo, 2006a).

Las investigaciones desde este enfoque se llevaron a cabo inicialmente por Perry (1970). Posteriormente se han estudiado las creencias epistemológicas en un sentido general (Schomer, 1990) y particularmente sobre la lectura (Schraw & Bruning, 1996) y sobre la escritura (White & Runing, 2005).

¹⁵ Los enfoques a los que se refieren son: a) estudios sobre la metacognición, b) estudios sobre la teoría de la mente, c) estudios sobre creencias epistemológicas, d) enfoque fenomenográfico, e) enfoque de las teorías implícitas, f) estudios sobre el perfil del docente y análisis de las prácticas (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

¹⁶ Se aclara que estos enfoques tienen además como sujetos de investigación a estudiantes de otros niveles educativos y a docentes.

Al interior del enfoque sobre creencias epistemológicas pueden diferenciarse diversas perspectivas de investigación (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006), entre las que se pueden mencionar:

- Una primera perspectiva desde la que se considera a las creencias epistemológicas como teorías globales y generales sobre el conocimiento, que cambian evolutivamente y son independientes del contexto.
- Una segunda perspectiva, que concibe a las epistemologías personales como sistemas de creencias más o menos independientes. Desde esta perspectiva también se considera que puede haber diferencias entre los distintos factores que componen las creencias epistemológicas y en su evolución y que, además, el grado de complejidad de las creencias sobre diferentes tipos de conocimiento también puede variar en un mismo sujeto.
- Una tercera perspectiva que concibe a las creencias epistemológicas como teorías compuestas por proposiciones interconectadas con cierto grado de coherencia interna, asociables a teorías, y por ende factibles de vincularse a las epistemologías científicas.
- Y una cuarta perspectiva que concibe que las epistemologías personales dependen de los contextos y situaciones y en consecuencia no son consistentes ni coherentes.

Desde estas perspectivas se asume que los cambios en las creencias epistemológicas se deben, preponderantemente, a factores evolutivos (primeras dos perspectivas), instruccionales (tercera perspectiva) o contextuales (cuarta perspectiva). Y que estos cambios implicarían el pasaje de creencias simples y realistas sobre el conocimiento hacia creencias complejas, perspectivistas y constructivistas. Sin embargo, como una debilidad en estos enfoques, las investigaciones empíricas encuentran poca evidencia de la presencia de creencias complejas en los sujetos y no avanzan en la explicación de los mecanismos que favorecerían el cambio de las creencias. Además, aunque la mayoría de estas investigaciones asume que las creencias epistemológicas son implícitas y difíciles de comunicar, utilizan para su estudio métodos directos que permiten acceder a los niveles más explícitos de las creencias, pero no a sus niveles implícitos (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

2.2. Enfoque fenomenográfico

El estudio de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje desde un enfoque fenomenográfico surge a fines de 1970 (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993; Saljö, 1979); desde esta perspectiva las investigaciones abordan los modos personales de vivir, interpretar o analizar explícitamente las experiencias de aprendizaje y de enseñanza (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

En términos generales, la investigación fenomenográfica se ha preocupado más por indagar la variación en los modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza que por los problemas relacionados con la adquisición, el desarrollo y el cambio de las concepciones, asumiendo que dichos cambios se deberían sobre todo a factores educativos (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

Este enfoque se centra en lo que 'dicen' las personas respecto de lo que significa aprender y de cómo aprenden; permite conocer el modo en que el aprendizaje es experimentado e interpretado por los sujetos, mediante el análisis de aspectos experienciales (Marton, 1981). Generalmente se indaga a los sujetos por medio de entrevistas semiestructuradas y a partir de las respuestas se realizan categorizaciones y se abstraen concepciones, en base a la inducción e interpretación¹⁷. En consecuencia, las concepciones se entienden como una conciencia general y global que puede inferirse a partir de las interpretaciones que las personas elaboran, como respuestas a demandas específicas. Este tipo de estudio, al igual que muchas investigaciones basadas en el enfoque sobre creencias epistemológicas, no avanza hacia los niveles más profundos e implícitos de las representaciones, que restringen y dan sentido a la manera de interpretar las diferentes situaciones (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

2.3. Enfoque de las teorías implícitas

El enfoque de las teorías implícitas ha tenido un desarrollo más reciente (Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo et al., 1993); estudia las concepciones tácitas sobre dominios de aprendizaje y enseñanza, entendidas como estructuras representacionales consistentes y coherentes. Desde este enfoque las concepciones se definen por principios generales implícitos que se manifestarían con diverso grado de coherencia y consistencia en función de los contenidos, dominios y contextos. Se considera que las

¹⁷ Por ejemplo, en Suecia Marton (1984, como se citó en Entwistle, 1991) realizó un estudio cualitativo sobre el aprendizaje por parte de alumnos, partiendo de una serie de preguntas, en función de las respuestas ofrecidas por los sujetos describió y clasificó distintos tipos de comprensión.

concepciones implícitas no son accesibles a la conciencia, aunque sí pueden serlo sus productos; en otras palabras, las concepciones implícitas se manifiestan en las prácticas de los sujetos (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006). En este sentido, las concepciones no pueden estudiarse mediante entrevistas o cuestionarios directos que se focalizan en las verbalizaciones o el conocimiento declarativo de los sujetos, sino que deben ser inferidas a partir del análisis de las prácticas o mediante métodos de indagación indirectos (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

Los cambios en las concepciones dependerían fundamentalmente de la experiencia, acompañada de la reflexión y en muchos casos de acciones educativas dirigidas a tal fin (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006).

En la investigación que se realiza en esta tesis, con la intención de avanzar en el conocimiento de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en estudiantes universitarios de primer año, se asume el enfoque de las teorías implícitas de aprendizaje. En el capítulo III se describe y explica la metodología de la investigación y el instrumento elaborado para realizar una indagación indirecta de las concepciones de los estudiantes: Cuestionario de Dilemas CAL (Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura)

Cabe aclarar que el enfoque de las teorías implícitas considera diferentes niveles de explicitación de las teorías, cuestión a la que se atiende en la siguiente sección.

2.3.1. Niveles representacionales de las concepciones de aprendizaje

En relación con el enfoque de las teorías implícitas, Pozo y otros autores (Pozo, 2000, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999) refieren que las concepciones de los sujetos pueden diferenciarse en base a tres niveles representacionales, según el grado de explicitación y la amplitud del campo de conocimientos en que se manifiestan: a) nivel de respuesta, b) nivel de teorías de dominio y c) nivel de teorías implícitas.

2.3.1.1. Nivel de respuesta

El primer nivel representacional, de respuesta o superficial, está constituido por representaciones más explícitas y accesibles a la conciencia (verbalizaciones, juicios, interpretaciones, predicciones o acciones concretas), elaboradas para responder a

demandas contextuales específicas¹⁸, a partir de la construcción de modelos mentales situacionales¹⁹ (Pozo, 2000, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999). Este primer nivel representacional es el “más accesible, conciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional” (Macchiarola, 2008, p.28). Así mismo, las representaciones de este primer nivel formarían parte de teorías más amplias (teorías de dominio – segundo nivel representacional) (Pozo y Scheuer, 1999).

2.3.1.2. Nivel de teorías de dominio

El segundo nivel representacional está constituido por las teorías de dominio. El dominio refiere a un campo específico de conocimiento. Karmiloff-Smith (1994) lo define como el “conjunto de representaciones que sostiene un área específica del conocimiento: el lenguaje, el número, la física, etc.” (p.23).

Estas teorías de dominio se vinculan con lo que Vosniadou (1994) denomina teorías específicas, definidas como “conjuntos de proposiciones o creencias interrelacionadas que describen la estructura interna del dominio conceptual dentro del cual los conceptos están incluidos” (Macchiarola, 2008, p.29).

Las teorías específicas también son denominadas teorías personales por Claxton (1995). Para este autor las teorías personales son construidas por los sujetos intuitivamente, a partir de sus experiencias personales y concretas, para describir el medio en sus planos natural, social y psicológico y para relacionarse con él; funcionan como base para actuar en el mundo.

Estas teorías personales y de dominio conforman un conjunto de respuestas elaboradas por los sujetos en diversos contextos, que presentan cierta coherencia y corresponden a un campo de conocimiento específico (dominio). A partir de ellas se construyen los modelos mentales situacionales del primer nivel²⁰ (Oliva Martínez, 1999; Pozo y Scheuer, 1999).

¹⁸ Estas representaciones son construidas como respuestas a situaciones específicas “sin que necesariamente estén almacenadas de modo permanente o explícito en el sistema cognitivo del sujeto” (Pozo y Scheuer, 1999, p.89).

¹⁹ El modelo mental se define como la “representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales” (Pozo y Rodrigo, 2001, p.411).

²⁰ [Las teorías de dominio] se hallarían representadas de modo explícito en la memoria permanente del sujeto, en forma de un conjunto de reglas o regularidades a partir de las cuales se constituirían esos modelos mentales situacionales [...] restringirían las representaciones construidas por cada sujeto en respuesta a las demandas específicas de cada situación concreta [...] vendrían a consistir en los rasgos invariantes de los modelos mentales elaborados en diferentes contextos dentro de un mismo ámbito de conocimiento (Pozo y Scheuer, 1999, p.90).

Las representaciones de este segundo nivel son más estables y menos accesibles a la conciencia que los modelos mentales situacionales del nivel anterior (Rodrigo, 1997); sin embargo, pueden ser construidas por el investigador a partir de las respuestas de los sujetos, identificando y analizando los factores que en su conjunto muestran entre sí cierta coherencia en un campo de conocimiento determinado, como resultado de la práctica repetida en situaciones similares (regularidades) (Pozo, 2000, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999).

Las teorías de dominio a su vez se organizan y estructuran a partir de supuestos que conforman teorías implícitas (tercer nivel representacional) (Pozo y Scheuer, 1999).

2.3.1.3. Nivel de teorías implícitas

El tercer nivel representacional, el más profundo y de más difícil acceso, es el de las teorías implícitas, que conforman un sistema operativo constituido por supuestos implícitos de orden ontológico, epistemológico y conceptual, que operan como organizadores de las representaciones elaboradas por los sujetos en los diferentes dominios. Las teorías implícitas son más generales y estables que las teorías de dominio; las estructuran y están contenidas dentro de ellas (Pozo, 2000, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo y Scheuer, 1999).

Las teorías implícitas serían lo que Vosniadou (1994) denomina teorías marco, definidas como “conjunto de presupuestos epistemológicos y ontológicos, no accesibles a la conciencia, que restringen el proceso de construcción del conocimiento. Estos presupuestos no funcionan «por partes» sino que forman una estructura explicativa relativamente coherente” (Macchiarola, 2008, p.29). Estas teorías marco “inspiran o restringen la formación de las teorías específicas [o de dominio]” (Castorina et al., 2007, p.210).

Pozo (2001) refiere que los niveles representacionales descritos conforman un *continuum* y que sería posible un proceso de explicitación progresiva de las representaciones más implícitas a través de los diferentes niveles. Según este autor, las representaciones implícitas de aprendizaje y enseñanza se podrían cambiar a partir de su explicitación y de la integración jerárquica y redescrición representacional en una nueva teoría o sistema de conocimiento (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

La presente investigación se ubica en el segundo nivel representacional (nivel de teorías de dominio), ya que se atiende a las concepciones que mantienen los estudiantes en el dominio del lenguaje escrito, más específicamente en el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos. Así mismo, dado que las teorías de

dominio se estructuran y organizan en base a teorías implícitas, para su estudio se asumen conceptualizaciones provenientes de la caracterización de tres teorías implícitas sobre el aprendizaje: Directa, Interpretativa y Constructiva. Estas conceptualizaciones explicitan supuestos de orden epistemológico, ontológico y conceptual; en base a ellos describen distintas configuraciones respecto al modo en que los sujetos entienden a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, a partir de la relación que establecen con diferentes objetos de conocimiento (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo et al., 1993).

Por otra parte, atendiendo a que en esta investigación el dominio de estudio es el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos y que las teorías científicas son un marco de referencia inicial para el análisis de las teorías personales o de dominio (Correa y Camacho, 1993), también se considera como marco teórico de referencia e interpretación de las concepciones que se estudian, a tres enfoques científicos de lectura: Enfoque de Lectura como Conjunto de Habilidades, Enfoque Interactivo y Enfoque Transaccional. Estos enfoques refieren específicamente a distintas relaciones entre lector, texto y contexto y a diferentes principios básicos de orden epistemológico, ontológico y conceptual que los sustentan (Braslavsky, 2005; Cassany, 2006; Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rinaudo, 1999; Rosenblatt, 1994; Vélez, 2000).

Antes de desplegar conceptualmente las diferentes teorías implícitas de aprendizaje y los distintos enfoques científicos de lectura que se constituyen en marcos de referencia para esta investigación, se describirán sintéticamente los rasgos característicos de las representaciones implícitas. Estos rasgos corresponden al segundo nivel representacional de las concepciones al que se ha hecho referencia anteriormente.

2.3.2. Características de las representaciones implícitas

2.3.2.1. Carácter implícito

Las representaciones implícitas se adquieren mediante un proceso de aprendizaje implícito. Según Reber (1993, como se citó en Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006), este es un proceso de aprendizaje primario o básico de todo ser vivo, que se da ante la necesidad de predecir y controlar el medio, para lo que los sujetos detectan regularidades mediante representaciones implícitas. El carácter tácito de las representaciones hace que sean inaccesibles a la conciencia y al lenguaje, los sujetos

actúan automáticamente en base a ellas, no tienen por finalidad explicitarlas o comunicarlas²¹, ni cuestionarlas (Macchiarola, 2008; Rodrigo, 1997).

2.3.2.2. Carácter personal y dependiente de contextos socioculturales

En el marco de la Psicología Socio-cultural, Bruner (1999, 2010) sostiene que los seres humanos están moldeados por la riqueza simbólica de la cultura que construyen y según la cual viven en sociedad, además de estar moldeados por las limitaciones biológicas inherentes a su naturaleza como organismos del medio físico. Este autor, con la influencia de Vigotsky, incorpora al enfoque constructivista un punto de vista culturalista, desde el cual se asume que la mente está configurada culturalmente, constituida por la cultura y a la vez materializada en el uso de la cultura. Desde la perspectiva culturalista el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en un contexto cultural dado y dependen de la utilización de recursos culturales (Bruner, 1999). Así, las interacciones entre docentes y estudiantes estarían mediadas por las teorías cotidianas que cada uno elabora respecto del funcionamiento de la propia mente y la de los otros. Estas teorías son implícitas y están presentes en las prácticas y decisiones, constituyendo una psicología y pedagogía popular (Olson & Bruner, 1996; Bruner, 1999).

Partiendo de esta consideración, las representaciones implícitas no son puramente individuales, sino que son el resultado de la experiencia personal, de la práctica e interacción social en contextos culturalmente organizados (Oliva Martínez, 1999; Pozo, 2001, 2003; Rodrigo et al., 1993). Las representaciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje se constituyen por aprendizajes en contextos cotidianos, aunque pueden adquirirse en contextos de educación formal, ya que allí se producen aprendizajes como resultado de prácticas culturales en cierto modo 'naturalizadas' en los contextos educativos (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Ahora bien, las representaciones implícitas y el conocimiento científico corresponden a planos epistemológicos diferentes (Rodrigo, 1993). Las representaciones implícitas se construyen espontáneamente en actividades cotidianas, se aplican a la realidad y a la experiencia sensible, son tácitas, no se comunican ni explican formalmente, buscan comprender e interpretar lo que sucede en la cotidianidad, resolver problemas reales, prácticos e inmediatos y generar alternativas de acción eficaces a corto plazo. En cambio, el conocimiento científico se construye de modo planificado e intencional, se

²¹ Ello no impide que en determinados momentos y ante determinadas condiciones puedan ser verbalizadas (Rodrigo, 1993).

aplica a situaciones creadas artificialmente para poner a prueba supuestos teóricos, se explica desde convenciones científicas, resuelve y se plantea problemas, busca la veracidad y refutabilidad de los datos, la comunicación del conocimiento y la eficacia a largo plazo.

El conocimiento científico sobre el aprendizaje o la enseñanza, a diferencia de las representaciones implícitas, se vincula a saberes construidos sistemáticamente, se aprende de manera consciente a partir de la educación o instrucción formal, tiene una naturaleza explícita, comunicable y basada en sistemas de representación externa, general e independiente del contexto situacional (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

En relación con lo anterior, Oliva Martínez (1999) sostiene que en los seres humanos pueden coexistir distintas representaciones, producto del conocimiento cotidiano o alternativo y del conocimiento científico o formal, pero además esta coexistencia se da también al interior del conocimiento cotidiano. Del mismo modo, ya en 1981 Marton se refirió a variaciones en las concepciones sobre un mismo fenómeno a nivel inter e intra sujeto, en función del contexto involucrado. Tal como se expuso previamente, en esta variabilidad de las concepciones también incide la cultura en un sentido general, así como la experiencia personal de cada individuo (Rodríguez Pérez y González Méndez, 1995).

Por otra parte, las concepciones también podrían presentar cierto nivel de invarianza entre grupos de sujetos. Cada escenario sociocultural es:

[...] un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos, metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discursos, «negocian» una representación compartida del contenido de las mismas [...] [esto] constituye una invarianza biológica y cultural. (Rodrigo, 1997, p180)

Las personas que participan de los mismos escenarios socio-culturales y formatos de interacción social podrían compartir convenciones representacionales en determinados dominios. Las concepciones de los distintos sujetos presentarían cierto nivel de sistematicidad u homogeneidad, ciertos rasgos comunes, dependientes de estructuras latentes activadas en las distintas situaciones y tareas (Rodríguez Pérez y González Méndez, 1995; Rodrigo, 1993).

2.3.2.3. Naturaleza situada, adaptativa, pragmática y encarnada

Las representaciones implícitas funcionan en el aquí y ahora, en contextos locales; esto hace que su naturaleza sea situada o dependiente del contexto; se activan como respuesta a las demandas de los escenarios en los que se producen (Rodrigo, 1997) y tienen un carácter adaptativo, son “un conocimiento destinado a adecuarse a las demandas de la vida cotidiana, a la exigencia de tomar decisiones para la acción” (Castorina et al., 2007, p.211).

En este sentido Claxton (2001) manifiesta que el aprendizaje forma parte de la naturaleza humana:

[...] venimos al mundo con la capacidad -y la necesidad- de moldear nuestra mente y nuestros hábitos para adaptarnos a los contornos del mundo en que nos encontramos. La forma en que lo hacemos se llama aprendizaje. El aprendizaje nos permite prever [...] y así intervenimos en el flujo de acontecimientos en nuestro propio beneficio, de formas cada vez más complejas y seguras (pp.18-19).

En cuanto a su funcionamiento, las representaciones implícitas se caracterizan por su naturaleza procedimental²² y su función pragmática. Los sujetos las activan para comprender el mundo, solucionar problemas o explicar acontecimientos. Desde el punto de vista personal son eficaces, útiles y ciertas, ya que permiten predecir y controlar situaciones cotidianas en el entorno físico y social y generar planes de acción en torno a metas (Rodrigo, 1997). Estas representaciones son básicamente un saber hacer (práctico) más que un saber decir (explícito) y dado su carácter tácito difícilmente se traducen de modo declarativo (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Los sujetos no se preocupan por si los enunciados de las representaciones implícitas son verdaderos o falsos, no las cuestionan (Castorina et al., 2007). “La organización interna de contenidos y representaciones sobre distintos dominios no tiene el propósito funcional de organizar el mundo, de acuerdo con una estructura correlacional objetiva” (Rodríguez Pérez y González Méndez, 1995, p.223).

Las representaciones implícitas están encarnadas corporalmente, son algo que las personas sienten y experimentan internamente, están cargadas de emociones, respuestas viscerales o corporales (Damasio, 1996; Pozo, 2001, 2003); “son

²² En relación con la naturaleza procedimental de las representaciones implícitas, algunos autores se han referido a carácter procedimental (Karmiloff-Smith, 1994), conocimiento en acción (Karmiloff-Smith & Inhelder, 1984; Schön, 1992), conocimiento práctico o en uso (Porlán y Rivero, 1998); conciencia práctica (Giddens, 1998); interés práctico (Habermas, 1986); razonamiento práctico (Frenstermacher, 1986).

representaciones encarnadas en la medida en que todas nuestras representaciones del mundo físico, social, e incluso de nosotros mismos, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo” (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006, p.107). El cuerpo generalmente responde de modo rápido y estereotipado a las situaciones contextuales cotidianas, de allí la naturaleza automática o espontánea de las representaciones implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Pozo, Scheuer, Mateos et al. (2006) plantean que el carácter situado, encarnado y automático de las representaciones implícitas es productivo y eficaz cuando las condiciones de los contextos en que se aplican las representaciones se mantienen medianamente constantes, o sea ante situaciones conocidas y rutinarias a las que responden las representaciones implícitas que dirigen la acción. Pero ante el cambio de condiciones, nuevas situaciones o problemas, para los que no se dispone de mecanismos eficaces de actuación, la función pragmática de las representaciones implícitas disminuye; generalmente el sujeto actúa de modo inadecuado o evadiendo las nuevas situaciones o problemas.

2.3.3. Estudio de las representaciones implícitas

Como se expuso precedentemente, las teorías implícitas de aprendizaje difícilmente se declaran y es por ello que sus características y supuestos se infieren a partir de las actuaciones y decisiones de los sujetos en situaciones específicas. Para acceder a su estudio es necesario apelar a métodos de indagación indirectos. En este sentido, investigaciones recientes dan cuenta de que los Cuestionarios de Dilemas son instrumentos de investigación indirectos y de carácter estructurado adecuados para estudiar las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se concentran en la activación de situaciones de aprendizaje específicas, correspondientes al dominio que se pretenda estudiar (García et al., 2011; 2014; Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita, 2016; Macchiarola, 2008; Martín et al., 2002, 2006; Miranda Esquer, Miranda Esquer, Mendivil Tizoc y Miranda Solís, 2017; Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi, y Martínez, 2006; Vilanova et al., 2007).

Son numerosas las investigaciones halladas, tanto en nuestro país como en el extranjero, por ejemplo España, Chile, Perú, México en las que se han construido y administrado cuestionarios de dilemas para el estudio de concepciones de diferentes grupos de sujetos y en diferentes dominios de conocimiento. Entre ellas se pueden mencionar:

- Investigaciones que indagan concepciones de aprendizaje y enseñanza de profesores de diferentes niveles educativos y diferentes disciplinas (Amurrio Silva et al., 2011; García et al., 2014; Gómez et al., 2012; González, 2008; Martín et al., 2002, 2006; Martín et al., 2013; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Señorino et al., 2014; Siqueiros Quintana et al., 2017; Vilanova et al., 2011).
- Investigaciones orientadas al estudio de concepciones de aprendizaje y enseñanza de alumnos universitarios avanzados y estudiantes de Profesorados en Ciencias Humanas, Exactas y Naturales (García et al., 2011; García y Vilanova, 2008; Vilanova et al., 2007), o sobre concepciones de aprendizaje en ciencias por parte de estudiantes de nivel secundario (Medel et al., 2017; Gil Molina, 2014; Varela et al., 2015).
- Indagaciones sobre perfiles teóricos de aprendizaje y enseñanza por parte de profesores y estudiantes de pedagogía (Gómez y Guerra, 2012).
- Investigaciones sobre concepciones de evaluación en estudiantes de Profesorados (Señorino, Vilanova, García, Natal y Lynch, 2012) y en profesores (Martín et al., 2012).
- Estudios sobre concepciones de planificación institucional de directores de escuelas primarias y medias, psicopedagogos, profesores y estudiantes de carreras de formación docente (Macchiarola, 2008; Macchiarola y Martín, 2007).
- Estudios sobre concepciones respecto del asesoramiento psicopedagógico (Luna y Martín, 2008) o procesos de inclusión educativa (Espinosa et al., 2016; Herrera-Seda et al., 2016; López et al., 2009, 2010; López, Martín, Montero y Echeita, 2013; Varela et al., 2015) por parte de profesores y orientadores.
- Indagaciones sobre concepciones de docentes de enseñanza básica en relación con las conductas disruptivas que presentan los alumnos en el aula (Urbina, Simón y Echeita, 2011).
- Investigaciones sobre concepciones de alumnos de educación secundaria respecto de la convivencia en los centros educativos (Rodríguez Muñoz, 2007).
- Investigaciones sobre elecciones de valor para la vida ciudadana por las que optan estudiantes de último año de nivel primario (Ministerio de Educación de Perú, 2018)

- Estudios sobre concepciones de investigadores del área de Física, respecto de la transmisión y adquisición del conocimiento a partir de textos de divulgación científica (Bengtsson et al., 2007).

Estas investigaciones se constituyen en antecedentes empíricos que muestran la relevancia de la implementación de un cuestionario de dilemas para la indagación de las concepciones implícitas que mantienen los sujetos en distintos dominios de conocimiento y en diversos niveles educativos.

Algunos de estos estudios (Macchiarola, 2008; Martín et al., 2006) dan cuenta de que las potencialidades que posee un cuestionario de dilemas, para acceder a las concepciones entendidas como teorías implícitas, se refieren fundamentalmente a la explicitación del conocimiento, a la contextualización de las situaciones y a la argumentación de las decisiones que deben tomar los sujetos.

Más específicamente, los estudios mencionados refieren que este tipo de cuestionarios permite superar las limitaciones de la entrevista u otros tipos de instrumentos que sólo recogen el conocimiento explícito de los sujetos, al colocarlos ante demandas de carácter teórico o epistémico. Además, evitan en las personas un nivel de conocimiento declarado de lo que sería una “buena práctica” y disminuyen el efecto de deseabilidad social en las elecciones de las opciones. También el cuestionario de dilemas permite contextualizar las situaciones presentadas a los sujetos; esto se sustenta en que es fundamental mostrar cada dilema dentro de situaciones lo más reales posibles, debido al carácter contextual de las teorías implícitas.

Por último, este instrumento potencia la toma de una única decisión por parte de los sujetos, ante varias opciones posibles. Las distintas opciones que se ofrecen para resolver el dilema se presentan con argumentaciones que les dan sustento; estas argumentaciones son excluyentes entre sí. De todas las opciones que se ofrecen cada sujeto deben elegir solamente una, aquella que más se acerque a su propia concepción de resolución del problema planteado. El discurso argumentativo se vincula al proceso deliberativo que debe desarrollar el sujeto al elegir una opción, contrastando las diferentes posibilidades con los supuestos que orientan sus acciones (Macchiarola, 2008; Martín et al., 2006).

En síntesis, los antecedentes y argumentos expuestos posibilitan justificar la elección del cuestionario de dilemas como instrumento de recolección de datos en esta investigación.

En el Capítulo III se desarrolla la metodología de la investigación y dentro de ella el instrumento de recolección de datos construido, puesto a prueba y validado para este estudio: un Cuestionario de Dilemas mediante el cual se estudian las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura por parte de estudiantes universitarios de primer año (Boatto, Vélez y Bono, 2011). En el mencionado capítulo se caracteriza a este instrumento, se explica su proceso de construcción, puesta a prueba y validación y se exponen los resultados obtenidos a partir de la administración piloto del cuestionario de dilemas a un grupo de estudiantes universitarios de primer año.

3. Teorías implícitas sobre el aprendizaje

Como ya se mencionó precedentemente, dado que las teorías de dominio se estructuran y organizan en base a teorías implícitas, en este estudio se toman como referentes empírico-conceptuales investigaciones actuales sobre concepciones implícitas de aprendizaje que se desarrollan en diversos dominios del conocimiento y en diferentes niveles educativos (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría et al., 2006).

Estos estudios, basándose en los supuestos de orden epistemológico, ontológico y conceptual²³ de las teorías implícitas, describen tres configuraciones denominadas Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva, que presentan características particulares referidas al modo en que los sujetos entienden a las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, en base a la relación que establecen con los objetos de conocimiento en un dominio específico. A continuación se explican brevemente cada una de estas teorías implícitas de aprendizaje.

3.1. Teoría Directa

Las personas que mantienen una teoría directa de aprendizaje se centran en los resultados del aprendizaje, independientemente del contexto y de los procesos por medio de los cuales llegan a obtener tales productos (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999).

Desde la versión más extrema de esta teoría, presente ya en niños menores de cinco años, el aprendizaje se concibe como una copia fiel de la realidad o modelo

²³ Los supuestos *epistemológicos* refieren a las relaciones entre el propio conocimiento y el mundo, a la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los supuestos *ontológicos* describen al tipo de entidad que se le otorga al conocimiento y los supuestos *conceptuales* remiten a la forma en que se organizan los conceptos en las teorías (Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo et al., 1993).

presentado, sin la mediación de procesos psicológicos. Así, aprender es imitar la realidad copiando conocimientos u acciones; de este modo, la pedagogía implícita es transmisiva (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Una versión más sofisticada de esta teoría incluye ciertas condiciones que dependen fundamentalmente del aprendiz (como la edad, salud, alimentación, inteligencia, atención, motivación), cuya presencia posibilitaría el resultado de aprendizaje, alcanzado de forma sumativa. Desde esta perspectiva habría una relación directa y una causalidad lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Esta versión aparece en niños preescolares y se reactualiza en etapas más avanzadas del desarrollo, encontrándose tanto en alumnos avanzados como en docentes (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

En general, desde la teoría directa, los resultados de aprendizaje se conciben como productos que se acumulan sumativamente, amplían el repertorio de conocimientos del aprendiz, pero no resignifican aprendizajes anteriores. Los procesos de aprendizaje dependerían básicamente de la exposición al objeto de conocimiento (ver, escuchar, copiar). Estas concepciones se hallan próximas al Conductismo Ingenuo que entiende al aprendizaje como un proceso asociativo o reproductivo (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

En consecuencia, esta teoría se basa en una epistemología realista ingenua, ya que los productos de aprendizaje deben ser fieles al objeto o contenido (el resultado es una copia fiel de la realidad o del modelo percibido). Lo que lleva a una concepción dualista del conocimiento, que se concibe como verdadero o falso según refleje o no la realidad. Ontológicamente, el aprendizaje es un estado, un resultado, y puede estar determinado por ciertas condiciones (si se considera la versión más sofisticada de esta teoría) que serían suficientes para asegurarlo. En la versión más extrema de la teoría, que contempla como único componente de aprendizaje a los resultados, no intervendrían supuestos conceptuales; mientras que en su versión más elaborada se establece conceptualmente una relación automática entre ciertas condiciones y los resultados de aprendizaje (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

3.2. Teoría Interpretativa

Desde la teoría interpretativa de aprendizaje las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje estarían vinculados. Se considera que no bastan ciertas condiciones para que el aprendizaje se produzca sino que es fundamentalmente necesaria la

actividad mental del sujeto; aunque los resultados deben ser, al igual que en la teoría directa, una copia del modelo percibido. Esta actividad mediadora entre el contenido y resultado del aprendizaje se vincula a los postulados de los modelos de Procesamiento de la Información (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999).

La actividad cognitiva y personal del sujeto, que modifica el contenido a aprender, lleva a considerar que el resultado del aprendizaje es siempre una aproximación, no una copia fiel de la realidad; sin embargo debe ser lo más fiel, completo o preciso posible. Esta actividad personal del sujeto asume diversas modalidades tales como la observación activa de los modelos, la práctica o experiencia (ejercitación reiterada) y la intervención de procesos cognitivos internos. En cuanto a las condiciones para el aprendizaje, se destacan particularmente las que favorecen estos procesos; por ejemplo, ambientes que permitan la atención y concentración, tiempo suficiente para las prácticas, variedad de modelos de ejercitación, etc. (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Epistemológicamente, la teoría interpretativa aparece ligada a la teoría directa, ya que se considera que el aprendizaje es el resultado de la elaboración de una réplica de la realidad (realismo). La diferencia radica en que en la teoría directa los procesos internos no se reconocen mientras que en la teoría interpretativa el aprendizaje se concibe como un proceso activo, pero 'reproductivo'. Sin embargo, la reproducción fiel de la realidad es difícil de lograr porque la actividad cognitiva del sujeto inevitablemente distorsiona y obstaculiza el logro de copias perfectas y exactas. Ontológicamente el aprendizaje deja de ser un estado para pasar a ser entendido como un proceso que se produce a través del tiempo. Conceptualmente, se vinculan las condiciones con los procesos y resultados de una manera causal y unidireccional (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

3.3. Teoría Constructiva

Desde la teoría constructiva el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción y reconstrucción de las representaciones del mundo, así como de autorregulación de los propios procesos cognitivos. Así mismo, los resultados obtenidos por el aprendiz implican una transformación del contenido y del propio aprendiz (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999).

Esta teoría comparte con la teoría interpretativa el carácter activo del aprendizaje, pero le atribuye una función esencialmente transformadora del sujeto y de los objetos de conocimiento, de este modo, difiere de la teoría interpretativa en la consideración de

los resultados de aprendizaje; desde la teoría constructiva los resultados suponen un cambio en el sujeto y una reelaboración del objeto. Al menos en los aprendizajes complejos, no se espera que los conocimientos que se generan se adecuen a un modelo preestablecido, sino que pueden variar en función de los propósitos y del contexto; de esta manera los criterios para evaluar lo aprendido tendrán en cuenta aspectos tales como la coherencia, la argumentación, la apertura a nuevos significados, la generación de nuevos motivos, la aplicación en distintos contextos, la ubicación en una perspectiva diferente (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Desde su base epistemológica, esta teoría presenta una nueva forma de entender el conocimiento; asume el perspectivismo en la interpretación, la incertidumbre en el conocimiento y la transformación del sujeto y del objeto de aprendizaje. La epistemología es constructivista, ya que se admite la existencia de saberes múltiples al romperse la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. No se ignora al objeto de conocimiento, pero se lo confronta con diferentes perspectivas, lo que lleva a no considerarlo como verdad absoluta (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Ontológica y conceptualmente, el aprendizaje se reconoce como un sistema dinámico y autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados. Se considera que para que tenga lugar la construcción, es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido (Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Una vez descritas las distintas teorías implícitas de aprendizaje, a continuación se presentan brevemente los resultados de investigaciones en las que se ha indagado la presencia de estas teorías implícitas referidas a diversos dominios de conocimiento, en estudiantes de distintos niveles educativos.

3.4. Investigación de las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas

Respecto a los estudios desarrollados en relación con las concepciones de aprendizaje entendidas como teorías implícitas, los resultados de las investigaciones dan cuenta de la presencia de la teoría directa en estudiantes de distintos niveles del sistema educativo. Como se ha mencionado precedentemente, quienes mantienen este tipo de concepción sostienen relaciones lineales entre las condiciones y los

resultados del aprendizaje. Así mismo, pueden distinguirse dos versiones de esta teoría, según se privilegien las condiciones o los resultados (Scheuer y Pozo, 2006).

Ambas versiones se han encontrado fundamentalmente en estudiantes del nivel infantil y primario. Respecto de la versión de la teoría centrada en las condiciones, los alumnos privilegian la agencia del docente (considerado competente y con autoridad pedagógica), quien presenta modelos a seguir que deben ser tomados y reproducidos, sin que se habilite una construcción progresiva del saber. En relación con la versión de la teoría centrada en los resultados, los alumnos conciben al aprendizaje como un producto que se logra sumativamente, a partir de la presencia reiterada del modelo a aprender. Estos resultados centrados en ambas versiones de la teoría directa se han observado en niños en relación con el aprendizaje del dibujo (Scheuer, Pozo, de la Cruz y Echenique, 2006) y de la escritura (Scheuer, de la Cruz et al., 2006).

Pero esta atribución del origen del saber al docente y el hecho de concebir al conocimiento como reproducción también aparece, aunque en menor medida, en las representaciones sobre el aprendizaje a partir de textos en los estudiantes que asisten a la secundaria y a la universidad. La concentración en las condiciones se observa, por ejemplo, en representaciones respecto de la naturaleza epistemológica del conocimiento, en alumnos del nivel medio (Mateos, Martín y Villalón, 2006) y en alumnos universitarios que organizan los contenidos de aprendizaje en función de la asignatura (Pérez Echeverría, Pecharromás et al., 2006). La concentración en los resultados puede observarse en estudiantes de secundaria que entienden al conocimiento como la generación de copias del contenido del texto (Pecharromás y Pozo, 2006a); así mismo, aparece en estudiantes universitarios que se concentran en criterios disciplinares para organizar contenidos específicos de aprendizaje, sin atender a los procesos implicados (Pérez Echeverría, Pecharromás et al., 2006); o alumnos que consideran al resumen como un procedimiento desde el cual se extraen unidades aisladas del texto (Bosch y Scheuer, 2006).

Estas investigaciones muestran que la teoría directa estaría a la base de las concepciones de aprendizaje en un área determinada en niños pequeños o aprendices novatos, aunque también aparece en aprendices más avanzados, correlacionándose con un rendimiento académico bajo (Scheuer y Pozo, 2006). Así mismo, respecto del aprendizaje a partir de la lectura se ha encontrado en alumnos de todos los niveles educativos que los resultados esperados de ese aprendizaje son concebidos como logros sumativos fieles a las ideas 'contenidas' en el texto (Carlino, 2005).

En esta línea, los resultados de otros estudios dan cuenta que estudiantes universitarios de Pedagogía entienden la enseñanza como transmisión de conocimientos (Cid Sabucedo, Sarmiento Campos y Pérez Abellás, 2012; Pérez, Gilar y Rodríguez, 2007) y estudiantes peruanos de carreras de Profesorado en Matemáticas y Física presentan una concepción tecnológica de la enseñanza, que en algunos casos muestran rasgos de teorías conductistas (Zapata, Blanco y Contreras, 2008).

Por su parte, Arias Correa, Álvarez Lires y Álvarez Lires (2013) refieren que estudiantes de profesorado del área de las Ciencias Experimentales, cursantes de los primeros años de la carrera, en general conciben los roles de profesores y alumnos en el aprendizaje de las ciencias desde un modelo tradicional de enseñanza, en el que el docente tiene supremacía y es transmisor de la información, predominando así mismo un enfoque tecnocrático de la tarea docente (identificar recursos variados y usarlos, diseñar fichas por temas, planificar todo el trabajo y proponérselo al alumnado); desde estas concepciones los alumnos presentan en cambio un rol receptor pasivo. Si bien algunos estudiantes declaran que los alumnos deben ser activos en sus aprendizajes, entienden esa actividad como “esfuerzo por atender” y “realizar las actividades programadas por el docente”. Otro grupo importante de estudiantes admiten la posibilidad de planificación conjunta entre docentes y alumnos, así como la implicancia del alumnado en la toma de decisiones y su progresiva autonomía; pero implícitamente desvalorizan el rol del profesorado como mediador, creen que el alumnado hace todo por sí mismo y que el rol docente no necesita de aprendizajes específicos.

Por otra parte, la teoría implícita de aprendizaje que parece estar presente en mayor medida en las concepciones de alumnos (y docentes) de todos los niveles educativos es la teoría interpretativa que, como ya se ha descrito, se caracteriza fundamentalmente por considerar al aprendizaje mediado por los procesos mentales y afectivos del aprendiz, a diferencia de la teoría directa donde se entiende que para aprender basta con la exposición del sujeto al objeto de conocimiento. Sin embargo, tanto las personas que mantienen teorías implícitas directas sobre el aprendizaje, como aquellas que se ubican en teorías interpretativas, esperan como resultado del aprendizaje la reproducción del objeto de conocimiento.

Las investigaciones muestran que en los niños de nivel infantil y primario la teoría interpretativa asume una versión agentiva, el sujeto se considera mediador del aprendizaje a partir de un accionar tanto interno (mental) como externo (observable),

que implica relaciones entre esas acciones; así mismo adquiere relevancia la necesidad de una disposición afectiva positiva para aprender (Scheuer, de la Cruz et al., 2006; Scheuer, Pozo et al., 2006). En el nivel secundario puede observarse, por ejemplo, en alumnos que reconocen la necesidad de poner en marcha procesos mentales de selección, jerarquización y repaso para aprender un texto, aunque el fin último es reproducir el conocimiento, entendido como único y verdadero (Mateos et al., 2006). En el nivel universitario, la atención a los procesos mentales puede observarse en tareas desarrolladas por los estudiantes que consideran procesos como el control de la comprensión, análisis de las ideas principales o traducción de la nueva información en función de los conocimientos previos, aunque la intención sea reproducir el texto base (Bosch y Scheuer, 2006).

En menor medida, puede observarse en algunas investigaciones una versión subjetivista de la teoría interpretativa, que atiende a las perspectivas emocionales y epistémicas del aprendiz. Niños de los últimos años del nivel primario muestran que aprender a escribir o dibujar implica cambios en sus estados mentales pero también en sus procesos y en sí mismos como personas (Scheuer, de la Cruz et al., 2006; Scheuer, Pozo et al., 2006). En el nivel secundario y universitario esto puede observarse, por ejemplo, en relatos de estudiantes universitarios que privilegian las improntas personales en las lecturas desarrolladas durante la adolescencia (Vélez, 2006).

En relación con los estudiantes universitarios, otras investigaciones que indagan las creencias epistemológicas a partir de la elaboración de conclusiones de textos que presentan puntos de vista diferentes, encuentran alumnos que adoptan una posición dualista y absoluta del conocimiento, lo que hace difícil integrar diferentes puntos de vista (Schommer & Walter, 1995). Las investigaciones recientes, realizadas con estudiantes de nivel universitario, muestran que entre algunos estudiantes siguen teniendo vigencia versiones de la teoría directa y, en mayor medida, versiones rudimentarias de la teoría interpretativa, ya que se atiende a la interacción entre el aprendiz y el objeto de conocimiento pero en un sentido muy poco dinámico, y se sigue considerando al resultado de aprendizaje como un estado que se asienta en la mente del sujeto. Los estudiantes reconocen el valor de los procesos interactivos entre sujeto y objeto de aprendizaje o entre lector y texto, pero conciben al resultado como único y más cercano a la reproducción que a la construcción del contenido leído (Carlino, 2005; Pérez Echeverría, Pecharromás et al., 2006; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006).

En relación con ello, Makuc (2011) estudia las teorías implícitas sobre la comprensión textual que mantienen estudiantes chilenos que cursan el primer año de estudios universitarios en el área de Educación. En su estudio considera cuatro tipos de teorías implícitas: Lineal, Interactiva, Transaccional y Literaria.

Como resultado halló un predominio de teorías implícitas sobre la comprensión lectora de tipo interactiva y literaria, mientras que la teoría lineal (vinculada a la teoría directa) tiene una adhesión intermedia y la teoría transaccional (vinculada a la teoría constructiva) tiene una baja adhesión por parte de los estudiantes. Aunque en un estudio posterior (Makuc, Sierralta y Larrañaga Rubio, 2015) en el que también se pretende conocer las teorías implícitas sobre comprensión de textos que predominan en estudiantes chilenos ingresantes a la universidad en áreas de Salud, Economía e Ingeniería, además de Educación, los resultados de investigación dan cuenta del predominio de teoría lineal en los cuatro grupos de estudiantes, aunque su presencia es más elevada en los estudiantes de Ingeniería. Por su parte la teoría interactiva se distribuye de manera similar en los cuatro grupos de estudiantes. Así, los resultados de este estudio revelan el predominio de la teoría lineal -desde la que comprender es reproducir fielmente el significado del texto- e interactiva -desde la cual la comprensión lectora es la interacción entre lector y texto en pos de la elaboración del significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias del lector- entre los estudiantes universitarios de primer año (Makuc, 2011; Makuc Sierralta y Larrañaga Rubio, 2015)

Por otra parte, en una investigación sobre concepciones de aprendizaje con alumnos universitarios españoles de Educación Social (entre los que predominan alumnos de primer año) se halló que entre los estudiantes predomina la concepción interpretativa de aprendizaje (Portal Martínez, 2014).

En el mismo sentido, un estudio sobre concepciones de aprendizaje de estudiantes avanzados de carreras de Profesorado en Matemática, Química, Física y Ciencias Biológicas, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), muestra que los estudiantes se caracterizan mayoritariamente por asumir concepciones desde la teoría Interpretativa, en la que el estudiante es activo y se dirige a lograr recuerdo y reproducción de la información (Vilanova, García, Chaparro y Natal, 2017). A su vez, Gómez y Guerra (2012) indagan perfiles teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza por parte de estudiantes universitarios chilenos, cursantes de la práctica profesional en el área de Pedagogía (quinto año) y los resultados muestran la fuerte presencia de enfoques teóricos interpretativos en las concepciones estudiadas.

En relación con lo anterior, Medel et al. (2017), en una investigación que pretende caracterizar las concepciones sobre el aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado (en Física, Química, Matemática y Ciencias Biológicas), de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), concluyen que entre los estudiantes predominan concepciones correspondientes a las teorías interpretativa, en relación con el conocimiento práctico (actividades de enseñanza o evaluación) y a la teoría constructiva, en relación al discurso pedagógico (qué se entiende por aprendizaje, cuál es el rol docente, cómo seleccionar y definir objetivos y contenidos). En consecuencia, si bien se atiende al aprendizaje vinculado a la práctica y se considera la importancia de los procesos de elaboración de la información para aprender, se le da importancia a un resultado de aprendizaje único, cercano al saber disciplinar. El constructivismo aparece más vinculado al plano de conceptualizaciones generales y del conocimiento declarativo.

Además, éste y otros estudios señalan que los estudiantes de profesorado se centran fundamentalmente en la evaluación como comprobación final de los aprendizajes conceptuales, dejando de lado la metacognición como un proceso central para la construcción de significados (Martín del Pozo y Rivero, 2001; Medel et al., 2017). Según Medel et al. (2017), en la universidad las prácticas de enseñanza y evaluación tradicionales, centradas en los resultados, siguen estando presentes y activan estrategias superficiales y mecánicas por parte de los estudiantes.

Estudios con alumnos de posgrado muestran que entre ellos también tiene vigencia la teoría interpretativa de aprendizaje. Amezcua Membrilla, Amezcua Prieto y Muñoz García (2011) estudian las concepciones sobre el aprendizaje por parte de alumnos españoles que han finalizado su carrera universitaria de Licenciatura (en la rama de las Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Jurídicas) y completan su formación para ser profesores mediante un Máster Universitario en Educación, encontrando que los alumnos entienden al aprendizaje desde una concepción interpretativa, mayoritariamente, seguida de una concepción constructiva.

En cambio, Gil Molina (2014) al estudiar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje por parte profesionales españoles de diferentes áreas disciplinares, que se están formando como profesores, halló que las concepciones del profesorado en formación se sitúan mayoritariamente en la teoría constructiva. Otros estudios consideran también que gran parte de los estudiantes que se prepararan para ser profesores presentan una teoría implícita constructiva (Martín, 2009). Sin embargo otras investigaciones refieren que estos estudiantes presentan teorías implícitas

interpretativas y constructivas, siendo predominantes las primeras (Amezcuca Membrilla et al., 2011; Vilanova et al., 2011).

Por otra parte, según Gil Molina (2014), los estudiantes de posgrado adhieren mayoritariamente a la teoría constructiva para explicar (conceptualmente) qué es enseñar, aprender o evaluar; pero mantienen creencias interpretativas e incluso directas sobre la práctica del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (qué enseñar y cómo enseñar y evaluar), apareciendo aquí concepciones más relacionadas con la concentración en los contenidos del programa y la exactitud de las respuestas. A su vez, la teoría directa está más presente en el alumnado procedente de carreras de Ciencias Exactas y Experimentales que en el de Letras, Ciencias Humanas y Sociales, por lo que podría pensarse que los estudiantes no han vivenciado experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con la teoría constructiva, en un grado que permita configurar sus concepciones sobre cómo enseñar y evaluar de forma constructiva. Para que ello se genere, progresivamente la enseñanza universitaria debe cambiar hacia metodologías activas y evaluación continua y formativa.

Las investigaciones apuntan a la teoría implícita de aprendizaje interpretativa como tendencia en la universidad (Gil Molina, 2014; Marrero, 1988; Ros Garrido, 2016). Pero tal como lo muestran las investigaciones, se encuentran diferencias entre los grupos de sujetos estudiados: quienes inician sus estudios universitarios y aquellos que los están finalizando; estudiantes de posgrado; profesores. También se encuentran discrepancias según áreas disciplinares o de formación profesional (Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Hernández, 2008; Hernández Rojas, 2012; Martínez Fernández, 2007; Stasiejko, Pelayo Valente y Rodenas, 2007).

Tal como se ha adelantado en la introducción, las concepciones de aprendizaje interpretativas y directas podrían obstaculizar la función epistémica de la lectura y el perspectivismo que requiere el aprendizaje del conocimiento científico en la universidad, fuertemente mediado por la lectura. Sin embargo, es preciso aclarar que las concepciones lejos de ser estáticas, son factibles de transformarse. Es posible generar un cambio representacional promoviendo cambios progresivos hacia teorías más elaboradas (Pozo, 2003; Pozo y Rodrigo, 2001), por medio de procesos de reestructuración teórica, explicitación progresiva e integración jerárquica de las teorías intuitivas en teorías más explícitas y complejas (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

4. Teorías científicas en el dominio de la lectura

Como se viene haciendo referencia a lo largo de este trabajo, en esta investigación interesa el estudio de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos. Siguiendo a Correa y Camacho (1993), las concepciones correspondientes a determinados dominio de conocimiento son factibles de analizarse desde las teorías científicas pertenecientes a ese mismo dominio. En otras palabras, las teorías científicas constituyen un marco de referencia inicial para el análisis de las teorías de dominio. Así, se consideran aquí a las teorías científicas de la lectura como marco teórico para el estudio e interpretación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura.

Según Vélez (2000) en la década del 50' se desarrollan los modelos de lectura ligados a la Psicología de la Conducta. La lectura aparece definida como un producto específico que depende de la decodificación del texto por parte del lector. Aproximadamente a partir de la década del 70' se desarrollan nuevos lineamientos teóricos referidos a la lectura, en los que cobra relevancia la actividad cognitiva del lector y el procesamiento del texto, en base a aportes de la Psicolingüística y del paradigma de procesamiento de la información, proveniente de una vertiente de la Psicología Cognitiva. En el marco de lo que se denominaron 'las nuevas teorías de la lectura', se considera a la comprensión como aspecto definitorio e indisoluble del acto de leer, y el lector y el texto dejan de considerarse como entidades separadas. En consecuencia, la lectura comienza a entenderse como un proceso de interacción entre lector y texto. Más adelante, alrededor de la década del 80', se le otorga también un lugar importante a los contextos de lectura y a la construcción de significados a partir de las transacciones entre lector, texto y contexto.²⁴

En relación con estas consideraciones, Dubois (1987) distingue tres grandes concepciones teóricas en el dominio de la lectura, a las que subyacen distintos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales: la Teoría de la Lectura como Conjunto de Habilidades, el Enfoque Interactivo y el Enfoque Transaccional. A continuación se expone sintéticamente cada uno de estos enfoques.

4.1. Teoría de la Lectura como Conjunto de Habilidades

La teoría que entiende a la lectura como un conjunto de habilidades, presenta a la lectura como un fenómeno observable que se asienta en extraer el significado que

²⁴ Cabe aclarar que esto ya se había planteado en la década del 30' por Rosenblatt.

está 'en el texto', por medio de la decodificación por parte del lector. De esta forma, la lectura se considera una actividad divisible en subhabilidades (decodificar, comprender, interpretar, criticar), y el texto se entiende como una estructura que se compone de elementos identificables por separado (letras, palabras, oraciones), articulados en un todo. Esto refleja una postura elementalista, ya que tanto la lectura como el texto estarían compuestos por unidades aisladas (Dubois 1987; Vélez, 2000).

Este enfoque se vincula a una epistemología dualista, ya que si bien es necesaria la presencia del lector y el texto para que se produzca la lectura, estas dos entidades pueden comprenderse de manera separada. Además, esta teoría adscribe a una ontología realista, ya que el texto como objeto de conocimiento provee los significados y los criterios de validación de los resultados de la lectura, el conocimiento es concebido como una entidad que 'se ubica' en el texto y la lectura implica una serie de habilidades jerarquizables y observables. En cuanto a la organización conceptual, este enfoque asigna a las habilidades de lectura una jerarquía lineal, en la que las mismas se ordenan de 'lo simple a lo complejo'. Se espera que de la habilidad para decodificar surja como consecuencia 'natural' la comprensión y de esta la interpretación, así la explicación conceptual del proceso asume una causalidad lineal simple (Dubois 1987; Vélez, 2000).

4.2. Enfoque Interactivo de Lectura

El enfoque interactivo de lectura (Goodman, 1976; Rumelhart y Ortony 1977; Smith, 1991)²⁵ entiende a la lectura como un proceso interactivo entre lector y texto; más precisamente entre los esquemas cognitivos del lector y la información que se encuentra en el texto. El lector a partir de sus esquemas procesa la información y esto a su vez posibilita una reorganización de los esquemas. Así, se distinguen dos modos de interacción, uno orientado 'de arriba hacia abajo' o dirigido desde los esquemas del lector hacia el texto (*top down*); y otro 'desde abajo hacia arriba', en el que los esquemas del lector son conducidos 'desde el texto' (*bottom up*).

Este enfoque, asociado al procesamiento de la información, considera que los datos provistos por el texto constituyen el *input* que al ingresar al sistema cognitivo del sujeto debe ser procesado por sus esquemas, para elaborar un producto de salida (*output*) coherente con la información inicial que presenta el texto. Si bien el significado

²⁵ El Enfoque Interactivo de Lectura presenta puntos de encuentro con la Teoría del Esquema (Rumelhart & Ortony, 1977; Nist & Mealey, 1991), con el Modelo Estratégico Interactivo (van Dijk & Kintsch, 1983), con el Modelo de Construcción-Integración (Kintsch, 1989, 1998) y el Modelo de Procesamiento Lector (de Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990).

dependerá de la interacción entre el contenido del mensaje y el conocimiento que posea el lector, hay un significado en el texto que se visualiza como 'independiente del lector', ya que está dado por la intención del autor. En consecuencia, uno de los criterios fuertes para la validación de los resultados de la lectura es el de 'correspondencia con las intenciones del autor' (Dubois 1987; Vélez, 2000).

Desde este enfoque la comprensión se logra cuando la configuración de los esquemas permite explicar el texto de forma apropiada; aunque la comprensión también puede fallar cuando las interpretaciones del lector son diferentes a lo que quiso decir el autor (Dubois 1987; Vélez, 2000).

Por ende, la interacción entre lector y texto remite a una epistemología diferente a la que sirve de base al modelo que considera a la lectura como conjunto de habilidades, ya que se separa del dualismo lector-texto y se asienta en la interacción entre los mismos; pero el texto sigue siendo el portador de significados y el que orienta los criterios de validación, la interpretación debe corresponderse con lo que dice el texto y con los lineamientos del autor. De este modo, la objetividad permanece como ideal regulatorio. Ontológicamente, la lectura se considera un proceso activo en el que la mente procesa símbolos, el conocimiento no es una entidad, no se encuentra en el lector o en el texto sino en la interacción entre lector y texto. La organización conceptual de este enfoque se relaciona con un sistema lineal simple (*input-proceso-output*); también se supone una organización de la mente en esquemas que trabajan interdependientemente durante el proceso de lectura (Dubois 1987; Vélez, 2000).

4.3. Enfoque Transaccional de Lectura

En el enfoque transaccional de lectura²⁶ desarrollado por Rosenblatt se concibe que lector, texto y contexto no pueden separarse. Esto importa una representación holística y cíclica de la lectura, en la que la transacción adquiere características únicas. Cada acto de lectura da como resultado una interpretación y se constituye en un acontecimiento único. En otras palabras, la consideración de los propósitos y experiencias lingüísticas del lector, así como del contexto, se vinculan a un perspectivismo en la interpretación, lo que implica atemperar el valor de verdad al menos en lo que se refiere a su correspondencia respecto del texto (Dubois 1987; Vélez, 2000).

²⁶ Dubois (1987) expresa que el enfoque transaccional no se opone al enfoque interactivo, sino que lo trasciende.

En relación con esto, a diferencia de los planteos de Rumelhart & Ortony (1977), que desde el enfoque interactivo conciben a la lectura como procesamiento de la información y atribuyen valor de verdad a las consideraciones y propósitos del autor, Goodman (1976), quien también trabajó particularmente sobre el enfoque interactivo de lectura²⁷, avanza superando la idea de procesamiento de la información y concibe a la lectura como un proceso de construcción de significados mediante un intercambio dinámico entre autor, texto y lector. Para Goodman “el significado es aquello con lo cual el autor comienza y el lector debe reconstruir cuando lee” (Dubois, 1987, p.11).

Así, el significado no es aquello que está en el texto y refleja la idea del autor, sino que es construido por el lector en la transacción con el texto y depende de las intenciones del lector, de sus conocimientos y de sus estrategias. En otras palabras, el texto ofrece un significado potencial (creado por el escritor) que es evocado por el lector (construido en su mente en función de sus intenciones, competencias, experiencias y conocimientos previos) (Dubois 1987; Vélez, 2000). De este modo, Goodman (1976) ubica al significado en la relación entre mente y lenguaje. Este autor rechaza la dicotomía entre procesos ascendentes y descendentes de lectura y considera que la misma es un ‘flujo cíclico de interacciones controladas por el cerebro del lector’. Así, la lectura es igual a la transacción entre lector y texto durante la cual ambos se transforman.

Rosenblatt (1994) profundiza la idea de transacción, toma este concepto de Dewey²⁸ e integra el importante papel del contexto en el proceso de lectura. La autora plantea que leer es un acontecimiento único que ocurre en circunstancias especiales, que involucran no sólo al lector y al texto sino también al contexto, otorgándole a este último un lugar relevante en la transacción. Los lectores transactúan con el texto y con el ambiente personal, social y cultural. En palabras de Rosenblatt:

[...] el lector y el texto se erigen como tales en el acontecimiento de lectura que se produce en un contexto específico. El significado no está en la mente del

²⁷ Los planteos de Goodman (1976) en un primer momento se encuentran en la transición entre los enfoques de lectura interactivo y transaccional (Dubois, 1987). El autor se aleja de la teoría de lectura como un conjunto de habilidades, ya que plantea que pensamiento y lenguaje interactúan para construir el significado del texto, y avanza hacia la idea de ‘integridad’ donde la lectura se concibe como ‘acto total’ en el que el lector y texto se transforman. Goodman explica el proceso de lectura como la relación entre lector, texto y autor, sin ignorar el contexto. Sin embargo, no asume todas las implicancias contextuales que supone el enfoque transaccional y que son consideradas por Rosenblatt (1994) (Vélez, 2000).

²⁸ Con el vocablo transacción Dewey designa “el hecho de que cualquier acto de conocimiento es al mismo tiempo función de un organismo y un ambiente, de modo que en el acto confluyen no sólo datos sensoriales y esquemas racionales, sino también expectativas, esperanzas, sentimientos pasiones, inclinaciones intelectuales y prácticas del sujeto conociente” (Abagnano y Visalberghi, 1979, p. 440).

lector ni en el texto sino que es aquello que sucede durante la transacción (Rosenblatt, 1994, p.25).

Esta transacción constituye un acontecimiento particular que ocurre en un determinado contexto, éste abarca al ambiente inmediato y en él se incorporan otros contextos más amplios que participan en la transacción (Vélez, 2000).

Durante este acontecimiento el lector asume una postura respecto del texto; esta postura fluye, según Rosenblatt (1994), entre una postura estética y una postura eferente, que constituyen un *continuum* en el cual el lector puede ir variando su posición.

Como se ha mencionado anteriormente en el capítulo I, la postura estética se relaciona con leer por placer, con el predominio de aspectos afectivos, orientándose hacia el contenido vivencial que evoca el texto; mientras que en la postura eferente se concentra la atención en la información que se pretende obtener del texto, predominan los aspectos epistémicos y públicos del significado y una búsqueda selectiva hacia contenidos informativos que se quieren recordar o utilizar después de la lectura.

Desde los supuestos epistemológicos de este enfoque el significado de la lectura resulta de la transacción entre lector, texto y contexto. Los resultados se validan intersubjetivamente sobre la base de criterios de afirmabilidad que incorporan el contexto, los propósitos del lector y el texto. Estos criterios reconocen exigencias para establecer el valor de verdad de una interpretación (ponen distancia al relativismo), pero asumen el perspectivismo en tanto se espera una pluralidad de interpretaciones posibles²⁹. La ontología reconoce a la realidad como re-construcción en redes de relaciones complejas (sistemas abiertos y complejos), y al conocimiento como proceso transaccional. En concordancia, la estructura conceptual de este enfoque se configura de manera holística y no se plantea un esquema de organización conceptual en la mente, puesto que esta no se concibe como entidad sino como interpretante (Dubois 1987; Vélez, 2000).

El enfoque transaccional de lectura presenta puntos de encuentro con teorías provenientes de la Psicología Social, como el modelo de la influencia de la actitud en lectura (Mathewson, 1994), cuyo objetivo principal es estudiar las influencias personales, sociales y culturales sobre los procesos de lectura; también con la teoría

²⁹ Esta distinción entre relativismo (todo vale) y perspectivismo (diferentes interpretaciones posibles, que como tales exigen fundamentación) ha sido desarrollada por Bruner (1990).

de la relación ideología-lenguaje (van Dijk, 1999, 2000), en la que se asume que las ideologías son una cognición social compartida y se codifican en el lenguaje.

Además, los supuestos del enfoque transaccional se ubican en un paradigma constructivista. Al mencionar este paradigma en el dominio de la lectura, son relevantes los trabajos que analizaron las implicaciones psicológicas y epistemológicas de la adquisición del lenguaje escrito y sus relaciones con el desarrollo (Ferreiro, 1997; Teberosky, 1997) y los estudios enmarcados en la Psicología Socio-histórica-cultural (Vigotsky, 1931). Sin embargo, estos estudios consideran el lenguaje escrito y trascienden el dominio de la lectura, no desarrollan en sentido estricto una 'teoría de la lectura'.

El enfoque transaccional también se vincula con teorías que orientan su análisis a las dimensiones sociales del acto de leer, específicamente las perspectivas críticas de lectura (Freire y Macedo, 1987), que conciben al lector como sujeto de la acción, históricamente situado y establecen una relación dialéctica entre el lector y la realidad, mediatizada por el texto. Desde esta perceptiva las habilidades centrales del lector son la interpretación y la reescritura crítica de aquello que se lee y los significados construidos se validan por su potencial transformador del sujeto y de la realidad. Los supuestos ontológicos de este enfoque crítico remiten a un realismo histórico (la realidad configurada históricamente por estructuras de poder); la epistemología entiende al conocimiento como constituido socialmente a través del diálogo entre sujetos, por lo tanto la validación de los resultados sería intersubjetiva y estaría mediada por juicios de valor; así, la relación conceptual se entiende de manera dialéctica (Vélez, 2000).

El enfoque crítico de lectura constituye un paradigma diferente, dado su fuerte compromiso con la transformación social, aunque compartiría supuestos epistemológicos básicos con el constructivismo (Guba & Lincoln, 1994; Vogliotti, 2001; Vélez, 2000, 2006). Las teorías críticas sobre la lectura han tenido desarrollos importantes en los últimos años (Cassany, 2006) y ofrecen un aporte valioso al ámbito educativo. En este sentido, Cassany (2006) plantea que leer, además de ser un proceso psicológico y lingüístico, es una práctica sociocultural. La noción de comprensión crítica propuesta por este autor (Cassany, 2005, 2006) se vincula a las nociones generales del enfoque de lectura transaccional. Básicamente Cassany (2005, 2006) refiere que el discurso es particular y situado, no una verdad objetiva; que la lectura necesita de inferencias pragmáticas, predictivas y proyectivas que requieren tiempo y recursos cognitivos; que el lector debe asumir un punto de vista crítico sobre

el discurso; que el conocimiento que se construye no es independiente de la cultura, tanto del lector como del autor; y que la construcción de significados adquiere un carácter perspectivista.

Por último, se considera que el enfoque transaccional de lectura presenta puntos de encuentro importantes con los enfoques metacognitivos de la lectura y con la lectura estratégica (Mateos, 2001, 2009; Mateos y Peñalba, 2003; Pozo y Mateos, 2009; van Dijk & Kintsch, 1983). Los conocimientos previos del lector sobre el dominio conceptual y disciplinar del texto así como la estructura y complejidad del texto inciden considerablemente en el aprendizaje más o menos superficial que pueda elaborar el lector (Mateos, 2009; Mateos y Peñalba, 2003); además “la lectura es una actividad intencional y estratégica, de modo que puede dirigirse hacia la consecución de propósitos muy diferentes, que van a determinar la forma de abordarla y, por tanto, el nivel de aprendizaje que puede alcanzarse” (Mateos, 2009, p.110). La capacidad de gestionar de forma metacognitiva el aprendizaje a partir de la lectura implica el uso de distintas estrategias en función de los propósitos y contextos de lectura y la regulación de la propia comprensión ajustada a los objetivos de lectura (Mateos, 2009).

Las teorías científicas de la lectura que acaban de presentarse conciben de diferente manera las relaciones entre lector, texto y contexto. Estas teorías científicas presentan puntos de encuentro con las relaciones que se establecen entre sujeto y objeto de conocimiento desde las distintas teorías implícitas de aprendizaje (tema tratado en el punto tres de este capítulo). A continuación se desarrollan los vínculos conceptuales que es posible establecer entre las teorías implícitas sobre el aprendizaje y las teorías científicas en el dominio de la lectura.

5. Relaciones entre teorías implícitas sobre el aprendizaje y teorías científicas en el dominio de la lectura

5.1. La Teoría Directa de Aprendizaje y la Teoría de Lectura como Conjunto de Habilidades

Los estudios que describen a las teorías implícitas sobre el aprendizaje (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006) muestran que los sujetos que mantienen una teoría directa asumen una relación lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Para ellos, bastaría con la co-presencia del sujeto y objeto de

conocimiento para que se produzca el aprendizaje, entendido como un estado de conocimiento; además, consideran que el resultado obtenido debe ajustarse al objeto.

En un sentido similar, desde el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades se considera que el lector avanza en la lectura a partir de unidades del lenguaje, entendiendo al texto como un conjunto de signos. Así, va reconociendo lo que 'dice' el autor por medio de la decodificación y el resultado de la lectura se refleja en la reproducción literal de lo leído. De este modo, se producirían actos mecánicos de lectura y la comprensión del texto sería una consecuencia 'natural' de la decodificación (Braslavsky, 2005; Dubois, 1987; Rinaudo, 1999).

Atendiendo a los supuestos implícitos, la teoría directa del aprendizaje y la teoría de la lectura como conjunto de habilidades compartirían el dualismo epistemológico (separación sujeto-objeto y lector-texto), como así también el realismo ontológico (el significado está en el texto, el conocimiento se ajusta a la realidad y se extrae de ella). Así mismo en ambas se asume una causalidad directa entre condiciones y resultados (del aprendizaje y de la lectura) (Vélez, 2000).

5.2. La Teoría Interpretativa de Aprendizaje y el Enfoque Interactivo de Lectura

Los sujetos que mantienen una teoría interpretativa de aprendizaje reconocen la interacción entre el sujeto y objeto de conocimiento por medio de la actividad mental del aprendiz, lo que da lugar a transformaciones del objeto; pero creen que los resultados deben ajustarse al objeto de conocimiento (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Pozo, 2009).

En vinculación con esta idea, desde el enfoque interactivo de lectura se entiende que el lector no recepta unidades aisladas del texto, sino que procesa estructuras o unidades mayorantes, significando las palabras y construyendo una representación mental del texto, que se va modificando a medida que avanza en la lectura. El aprendizaje es el significado que 'se extrae' del texto, a partir de 'identificar el pensamiento' del autor; si bien se trata de intervenir para comprenderlo y desentrañar por lo tanto 'lo que quiere decir' el autor, se busca una única idea posible. De este modo, se desarrolla un proceso de comprensión activo pero reproductivo (Braslavsky, 2005; Dubois, 1987; Rinaudo, 1999).

La teoría interpretativa del aprendizaje comparte supuestos con el enfoque interactivo de la lectura. La ontología subyacente a la primera asume, según Pozo (2000), el realismo interpretativo; de modo similar Cunningham & Fitzgerald (1996) reconocen en

el enfoque interactivo una posición realista, aunque en este caso la teoría admite que la realidad es aprehensible de manera imperfecta y probabilística. Por lo tanto, epistemológicamente en ambos casos se reconocen transformaciones (del objeto de conocimiento y del texto) que devienen de la actividad del sujeto, pero los resultados del aprendizaje y de la lectura se consideran ‘verdaderos’ si se corresponden con el objeto, en el primer caso, y con el texto en el segundo. Esta idea cercana a la búsqueda de una verdad ‘objetiva’ es reconocida en las teorías interactivas de la lectura en el análisis de los ‘fallos’ de la comprensión (Vélez, 2000).

5.3. La Teoría Constructiva de Aprendizaje y el Enfoque Transaccional de Lectura

Los sujetos que se ubican en la teoría constructiva de aprendizaje entienden al aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de las representaciones del mundo y de sí mismos acerca del mundo, advirtiendo que los procesos que median entre condiciones y resultados promueven transformaciones tanto de ellos mismos como del objeto de conocimiento, situación que se da en un contexto determinado que influye en dicho aprendizaje. Si bien no ignoran al objeto, consideran que los resultados pueden asumir diferentes versiones (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

En esta misma línea de pensamiento, desde el enfoque transaccional de lectura la comprensión se considera activa e inferencial, entendiéndose que se da a partir del intercambio entre lector y autor, mediados por el texto, en un contexto determinado. Las características personales, los propósitos del lector y el momento particular de lectura hacen que cada sujeto pueda construir un significado personal, aun cuando se tengan en cuenta los referentes del texto y del contexto para validar las interpretaciones. Así mismo, la construcción del significado es diferente según el tipo de texto, su variedad discursiva y su estructura (Braslavsky, 2005; Dubois, 1987; Rinaudo, 1999).

Desde la teoría constructiva de aprendizaje, a diferencia de la interpretativa, se admite la pluralidad del conocimiento a partir de criterios de validación de los resultados obtenidos. En el mismo sentido el enfoque transaccional de la lectura asume la variación en la interpretación (epistemología constructiva y perspectivista) (Vélez, 2000).

Hasta aquí se ha desarrollado la primera parte de la tesis de maestría –teórica-, conformada por los capítulos I y II, en la que se han presentado los resultados de

investigaciones y desarrollos conceptuales que permitieron plantear el problema de investigación, delimitar el objeto de estudio y mostrar la perspectiva teórica que orienta la investigación. A continuación se desarrolla la segunda parte de la tesis –empírica-, que está conformada por el capítulo III, en el que se describe la metodología que orienta el estudio, y el capítulo IV, en el que presenta el análisis de los resultados hallados en la investigación.

SEGUNDA PARTE EMPÍRICA

Metodología

En este capítulo se presenta la metodología desarrollada a lo largo del proceso de investigación. Se describen los supuestos que orientan el estudio, el diseño de la investigación, sus objetivos, sujetos, materiales y procedimientos.

1. Supuestos de la investigación

En base al marco teórico presentado en los capítulos iniciales, se construyeron los siguientes supuestos que orientan la investigación:

- a) Los estudiantes mantienen concepciones acerca del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos.
- b) Estas concepciones se organizan en teorías que se presentan en distintos niveles de explicitación, relacionados con las maneras de aprender a partir de la lectura de textos académicos, con los factores que inciden en dicho aprendizaje y con lo que los estudiantes esperan como resultado del mismo.
- c) Las concepciones de los estudiantes orientan sus prácticas de aprendizaje a partir de lectura de textos académicos.
- d) Es más frecuente que los estudiantes mantengan concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos de carácter directo y/o interpretativo antes que constructivo.

2. Diseño de la investigación

El diseño que orienta la investigación es de tipo transeccional-descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006). Se estudia la variable 'concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en estudiantes universitarios de primer año', recabando los datos en un único momento y en su contexto natural (el aula universitaria), para luego describir las modalidades de la variable de estudio según los resultados obtenidos.

3. Objetivos

Objetivo general:

- Conocer las concepciones que mantienen los estudiantes universitarios de primer año sobre el aprendizaje mediado por la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación.

Objetivos específicos:

- Describir las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.
- Analizar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.
- Detectar las potencialidades y problemas que presentan las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación.

Objetivo secundario:

- Construir, validar y administrar un cuestionario de dilemas como instrumento de indagación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.

4. Sujetos

Los sujetos que forman parte del estudio son estudiantes universitarios de primer año cursantes de carreras de áreas vinculadas a las Ciencias de la Educación, específicamente las carreras son: Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, Licenciatura y Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. La elección de estos sujetos se sustenta en tres consideraciones:

- Durante el primer año de sus estudios de grado los estudiantes se encuentran con importantes dificultades para aprender a partir de la lectura en la universidad (Ezcurra, 2007).

- En el área de conocimiento correspondiente a las Ciencias de la Educación la lectura es un proceso sustancial para el aprendizaje.
- Los estudiantes seleccionados deben aprender mediante la lectura contenidos disciplinares, pero también el 'aprendizaje a partir de la lectura' es un tema de su formación de grado que además impregnará su futura práctica profesional, ya que probablemente formará parte de sus objetos de enseñanza o intervención.

5. Materiales

Para la recolección de datos se utiliza un Cuestionario de Dilemas construido, puesto a prueba y validado (Boatto et al., 2011). A continuación se caracteriza el instrumento y se explica su proceso de construcción. Seguidamente se describen los resultados del análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos a partir de la administración piloto del Cuestionario de Dilemas a un grupo de estudiantes universitarios de primer año.

5.1. Caracterización del Cuestionario de Dilemas

Como se expuso en el marco teórico de esta tesis, las teorías implícitas de aprendizaje difícilmente se declaran y es por ello que sus características y supuestos se infieren a partir de las actuaciones y decisiones de los sujetos en situaciones específicas. Para acceder a su estudio es necesario apelar a métodos de indagación indirectos. En ese sentido, las investigaciones que se ocupan del tema dan cuenta de que los Cuestionarios de Dilemas son instrumentos de investigación indirectos y de carácter estructurado adecuados para estudiar las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se concentran en la activación de situaciones de aprendizaje específicas, correspondientes al dominio que se pretenda estudiar (García et al., 2014; Herrera-Seda et al., 2016; Macchiarola, 2008; Martín et al., 2002, 2006; Miranda Esquer et al., 2017; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Vilanova et al., 2007).

Un Cuestionario de Dilemas se conforma por un conjunto de situaciones problemáticas referidas a un dominio de conocimiento en particular, estas situaciones atienden a los contextos prácticos que enfrentan cotidianamente los sujetos participantes de la investigación. Para cada una de estas situaciones problemáticas se presenta una serie de opciones de resolución, ante las cuales el sujeto debe seleccionar aquella que considere más apropiada en términos de resolución del dilema; estas opciones se

presentan mediante un discurso deliberativo y argumentativo que procura generar la adhesión del sujeto. Tanto las situaciones problemáticas como las opciones de resolución se elaboran deductivamente a partir de los constructos teóricos vinculados al dominio de estudio, atendiendo a las dimensiones que lo constituyen (Macchiarola, 2004, 2008).

La construcción del Cuestionario de Dilemas para el presente estudio implicó tomar decisiones respecto de: los conceptos centrales sobre los que se sustenta el instrumento, el control de las posibles respuestas de los alumnos en función de la deseabilidad social, el lenguaje utilizado en el planteo de las situaciones problemáticas y sus correspondientes opciones de resolución y, por último, los contextos específicos en los cuales situar los dilemas y sus opciones resolutivas. La elaboración del cuestionario involucró además los procedimientos de validez y confiabilidad requeridos para estos instrumentos. A continuación se describen todos estos aspectos.

5.2. Proceso de construcción del Cuestionario de Dilemas CAL (Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura)

En este apartado se responde al objetivo secundario de construir, validar y administrar un cuestionario de dilemas como instrumento de indagación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación. A continuación se explica el proceso de construcción del Cuestionario de Dilemas CAL atendiendo al marco conceptual de referencia, el procedimiento de control de deseabilidad social, el lenguaje y vocabulario utilizado en los enunciados, los contextos específicos en los que se sitúan los dilemas y las opciones de resolución y, por último, la estimación de la validez de contenido.

5.2.1. Marco conceptual de referencia

Para la construcción del Cuestionario de Dilemas CAL se consideraron como antecedentes los desarrollos teóricos de investigaciones referidas a las teorías implícitas de aprendizaje: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva (Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Pozo y Scheuer, 1999); así como los postulados planteados desde los enfoques científicos de lectura: Lectura como Conjunto de Habilidades, Enfoque Interactivo y Enfoque Transaccional (Braslavsky, 2005; Cassany, 2006; Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rinaudo, 1999; Rosenblatt, 1994).

Desde estos marcos teóricos se construyeron deductivamente las Dimensiones del Cuestionario de Dilemas CAL, denominadas:

1. Teoría Reproductiva Directa.
2. Teoría Interpretativa Interactiva.
3. Teoría Constructiva Transaccional.

Cada una de estas dimensiones se conforma por cuatro Categorías que se sustentan en la definición del aprendizaje (concepto) como un sistema integrado por tres componentes: condiciones, procesos y resultados (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006). Las Categorías son:

1. Concepto de aprendizaje a partir de la lectura.
2. Condiciones de aprendizaje a partir de la lectura.
3. Procesos de aprendizaje a partir de la lectura.
4. Resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las dimensiones y categorías del Cuestionario de Dilemas CAL para la Variable Dependiente (VD) en estudio: concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en estudiantes universitarios de primer año.

Tabla 1. Dimensiones y categorías del Cuestionario de Dilemas CAL

Variable Dependiente	Dimensiones	Categorías
Concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en estudiantes universitarios de primer año	1. Teoría Reproductiva Directa	1.1. Concepto de aprendizaje a partir de la lectura
		1.2. Condiciones de aprendizaje a partir de la lectura
		1.3. Procesos de aprendizaje a partir de la lectura
		1.4. Resultados de aprendizaje a partir de la lectura
	2. Teoría Interpretativa Interactiva	2.1. Concepto de aprendizaje a partir de la lectura
		2.2. Condiciones de aprendizaje a partir de la lectura
		2.3. Procesos de aprendizaje a partir de la lectura
		2.4. Resultados de aprendizaje a partir de la lectura
	3. Teoría Constructiva Transaccional	3.1. Concepto de aprendizaje a partir de la lectura
		3.2. Condiciones de aprendizaje a partir de la lectura
		3.3. Procesos de aprendizaje a partir de la lectura
		3.4. Resultados de aprendizaje a partir de la lectura

Fuente: Elaboración propia.

La definición completa de las dimensiones y categorías del cuestionario de dilemas se presenta más adelante, en la Tabla 5.

5.2.2. Control de deseabilidad social

Con el propósito de disminuir el efecto de deseabilidad social en la elección de las opciones, se decidió proponer dilemas en los que no se involucrara personalmente a los sujetos sino que se plantearon situaciones en las que los protagonistas son otros estudiantes (compañeros/pares), evitando así que los participantes deban juzgar actuaciones propias (Martín et al., 2006).

5.2.3. Vocabulario utilizado en los enunciados

Para la escritura de las diferentes opciones de resolución se consideró el lenguaje cotidiano utilizado habitualmente por los estudiantes universitarios de primer año. Para ello se apeló a estudios previos sobre concepciones de lectura (Boatto, 2007), cuyos sujetos eran estudiantes universitarios de primer año, ingresantes a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se consideraron como fuentes 'auténticas' las respuestas de estos estudiantes a preguntas de una entrevista semiestructurada, implementada para un estudio que antecede³⁰ a esta tesis.

Las preguntas de la entrevista semiestructurada se enfocaban en el dominio 'leer para aprender', atendiendo a las mismas categorías que orientan la construcción del Cuestionario de Dilemas CAL utilizado en este estudio (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje). De las respuestas brindadas por los alumnos, se procedió a seleccionar expresiones verbales posibles de ser ubicadas en las distintas dimensiones y categorías del Cuestionario de Dilemas CAL. Para ello, se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

Se seleccionaron y categorizaron 18 expresiones verbales que atendían a las distintas dimensiones y categorías precedentemente mencionadas. Para su validación se procedió al control por parte de cuatro jueces independientes, todos ellos docentes investigadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, miembros de Proyectos de Investigación de amplia trayectoria en el campo de estudio de la lectura y el aprendizaje.

³⁰ En la investigación preliminar se estudiaron y describieron representaciones de lectura por parte de ingresantes universitarios, utilizando como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada con interrogantes de dos tipos: a) preguntas directas sobre la lectura como evento genérico y b) preguntas ante una situación específica de lectura de un texto breve.

Se les presentaron a los cuatro jueces las expresiones verbales sin categorizar y se les dio la consigna de ubicar cada expresión verbal en la dimensión y categoría correspondiente. El total de opciones (respuestas posibles) sobre las que tuvieron que expedirse los jueces fueron 216.

En el 11% de los casos hubo un 'acuerdo total' por parte de los jueces respecto de la categoría y dimensión asignada a la expresión verbal; esto es que los cuatro jueces ubicaron la expresión verbal en una misma categoría y dimensión (expresiones verbales n° 6 y 14). En el 72% de los casos hubo 'acuerdo parcial' por parte de los jueces respecto de la categoría y dimensión asignada a la expresión verbal; esto es que dos o tres de los cuatro jueces ubicaron la expresión verbal en una misma categoría y dimensión (expresiones verbales n° 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17). En el restante 17% de los casos hubo 'desacuerdo' por parte de los jueces respecto de la categoría y dimensión asignada a la expresión verbal; esto es que los cuatro jueces ubicaron la expresión verbal en categorías y dimensiones diferentes (expresiones verbales n° 1, 11 y 18).

En un encuentro grupal posterior se discutieron las opciones seleccionadas y se llegó a acuerdos totales entre los cuatro jueces intervinientes en el proceso de validación de selección de expresiones verbales.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan las expresiones verbales ubicadas en la dimensión y categoría correspondiente, a partir del acuerdo final entre todos los jueces participantes.

Tabla 2. Expresiones verbales ubicadas en dimensiones y categorías que conforman el Cuestionario de Dilemas CAL

Expresión verbal	TRD				TII				TCT			
	Concepto	Condiciones	Procesos	Resultados	Concepto	Condiciones	Procesos	Resultados	Concepto	Condiciones	Procesos	Resultados
1. "Tener paciencia y ponerse, buscar un lugar cómodo".	X											
2. "Si el texto es claro y coherente y el lector puede ir comprendiendo las ideas que el autor quiere transmitir".										X		
3. (El docente evalúa al alumno mediante) "Que expliquen la idea fundamental del texto con sus propias palabras".								X				
4. "Primero hacer una mirada general y después ir leyendo por partes".		X										
5. "Que la información te quede grabada y puedas decírsela a otra persona".	X											
6. "Buscar en el diccionario las palabras que no se entienden o preguntárselas a alguien que sepa".		X										
7. "Estar concentrado, bien despierto y dispuesto".	X											
8. "Incorporar el conocimiento en base a lo que dice el texto y poder explicarlo después de un tiempo, y al compartirlo con otros compañeros saber que lo entendieron de la misma manera".					X							
9. "Otorgarle un significado personal al texto, en base a los propósitos con los que se leyó y a lo que ya se sabe".									X			
10. "No hay una serie de condiciones básicas sino que depende de cada persona".										X		
11. "Influyen las experiencias y conocimientos que uno ya tiene, además no se justifica sentarse a leer algo si uno no tiene ganas".					X							
12. "Tener disponibilidad de tiempo y que el texto sea coherente o entendible".	X											
13. "Seguir la postura del autor, prestar atención las partes más significativas y relacionarlas con cosas que uno ya conoce o ha vivido".							X					
14. (El docente evalúa al alumno mediante) "Preguntas sobre determinados conceptos o contenidos, por ejemplo con un parcial, y si el alumno responde bien, quiere decir que aprendió".			X									
15. "Subrayar y transcribir las partes más importantes, repetir las para que queden en la mente y ejercitar para poder decir lo que se aprendió".		X										
16. "Si hay mucha distracción no se puede comprender al texto".					X							
17. "Seguir un propósito propio de lectura a medida que se lee e ir vinculando lo que no se sabe con lo que ya se conoce y con lo que se quiere conocer, atendiendo también al modo en que se lee, a las dificultades que pueden presentarse, y a su superación".										X		
18. "Reflexionar y poder explicarlo manteniendo la idea central".							X					

Nota. En las últimas tres columnas se muestran las dimensiones del instrumento: Teoría Reproductiva Directa (TRD), Teoría Interpretativa Interactiva (TII) y Teoría Constructiva Transaccional (TCC), con sus categorías correspondientes (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura). Las cruces (X) indican el acuerdo final entre todos los jueces participantes, para las 216 opciones sobre las que tuvieron que expedirse, asignando a cada expresión verbal una única categoría y dimensión.

Fuente: Elaboración propia.

Estas expresiones verbales orientaron el vocabulario específico a ser utilizado en la escritura de los enunciados de las situaciones dilemáticas del Cuestionario de Dilemas CAL y sus correspondientes opciones de resolución, atendiendo específicamente a las distintas dimensiones y categorías que constituyen el instrumento.

5.2.4. Contextos específicos en los que se sitúan los dilemas y las opciones de resolución

Otro aspecto considerado en la elaboración del cuestionario fueron los “escenarios educativos”³¹ en los cuales enmarcar los dilemas, procurando que estos escenarios respondan a situaciones naturales de aprendizaje en el primer año universitario. Atendiendo a las expresiones seleccionadas, que se consignan en la Tabla 2, se consideraron tres escenarios educativos de actuación en los cuales enmarcar las situaciones problemáticas y sus opciones de resolución. Dichos escenarios se denominaron:

- a. Aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros.
- b. Aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual.
- c. Aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado.

A partir de estas decisiones, se construyó una primera versión del cuestionario, conformado por 12 situaciones dilemáticas y 3 opciones de resolución para cada una de estas situaciones. Estas opciones representan a las dimensiones del cuestionario: 1. Teoría Reproductiva Directa; 2. Teoría Interpretativa Interactiva y 3. Teoría Constructiva Transaccional. Para cada una de estas dimensiones, como se ha mencionado precedentemente, se consideraron cuatro categorías: 1. concepto; 2. condiciones; 3. procesos y 4. resultados de aprendizaje a partir de la lectura. Así mismo, las dimensiones y categorías se contextualizaron en tres escenarios educativos: a. ‘aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros’; b. ‘aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual’ y; c. ‘aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado’³².

La matriz definitiva de construcción del Cuestionario de Dilemas CAL se presenta en la Tabla 3.

³¹ La expresión “escenarios educativos” se toma de estudios previos sobre concepciones de profesores de nivel medio respecto del aprendizaje y la enseñanza (Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006).

³² A lo largo de la tesis de maestría se hará referencia a estos escenarios educativos con sus respectivas denominaciones o, en algunos apartados, como: a. escritura, b. exposición y c. evaluación.

Tabla 3. Matriz del Cuestionario de Dilemas CAL

N° de Situación dilemática	Opciones de resolución de situaciones dilemáticas: dimensiones correspondientes
1. EE a- Procesos	a: TII b: TRD c: TCT
2. EE b- Concepto	a: TCT b: TII c: TRD
3. EE c- Condiciones	a:TRD b: TCT c: TII
4. EE b- Resultados	a: TRD b: TII c: TCT
5. EE c- Procesos	a: TCT b: TRD c: TII
6. EE a- Condiciones	a: TII b: TCT c: TRD
7. EE c- Resultados	a: TII b: TRD c: TCT
8. EE a- Concepto	a: TRD b: TCT c: TII
9. EE b- Condiciones	a: TCT b: TII c: TRD
10. EE a- Resultados	a: TRD b: TII c: TCT
11. EE b- Procesos	a: TII b: TCT c: TRD
12. EE c- Concepto	a: TCT b: TRD c: TII

Nota. En la primera columna se muestra el orden de presentación de las situaciones problemáticas (1 a 12) y el escenario educativo correspondiente a cada situación problemática: escenario educativo a. aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros (EE a); escenario educativo b. aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual (EE b) y escenario educativo c. aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado (EE c). También se enuncian las categorías estudiadas en cada escenario educativo (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura).

La segunda columna muestra las diferentes opciones de resolución (a, b o c) elaboradas a partir de las distintas dimensiones del instrumento: Teoría Reproductiva Directa (TRD); Teoría Interpretativa Interactiva (TII) o Teoría Constructiva Transaccional (TCC).

Fuente: Elaboración propia.

5.2.5. Estimación de la validez de contenido

Una vez elaborado el instrumento, para determinar si las situaciones y opciones de resolución presentadas indagan las dimensiones y categorías propuestas, la validez de contenido (Hernández Sampieri et al., 2006) se estimó a través de un sistema de control de expertos, que clasificaron y juzgaron la adecuación de las categorías establecidas para cada dimensión de la variable de estudio, en función de los fundamentos teóricos y del objetivo del cuestionario.

Se escogieron tres expertos en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje entendidas como teorías implícitas, aunque con perfiles diferentes:

- a) Investigadora experimentada en el estudio de las teorías implícitas en un dominio cercano al que se indaga en la presente investigación, el del aprendizaje de la escritura.
- b) Investigador joven recientemente doctorado en el área, que indaga las concepciones en el dominio de la música.
- c) Investigadora experimentada en el estudio de las teorías implícitas en un dominio diferente al que se indaga en la presente investigación, el de la alimentación.

A los tres expertos se les envió vía correo electrónico el cuestionario, acompañado de una consigna en la que se les solicitó la identificación de la dimensión (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructiva Transaccional) correspondiente a cada una de las opciones de resolución de las situaciones dilemáticas.

Como resultado del proceso de validación del instrumento se obtuvo un grado de acuerdo elevado. El total de opciones (respuestas posibles) sobre las que tuvieron que expedirse los expertos fueron 36. En el 67% de los casos hubo un acuerdo total por parte de los expertos respecto a la dimensión asignada a cada opción; esto es, los tres expertos coincidieron con la dimensión previamente asignada en 24 de las 36 opciones. En el restante 33% de los casos hubo un acuerdo parcial elevado; esto es, se expidieron en acuerdo dos expertos sobre uno, en coincidencia con la dimensión asignada previamente en 12 de las 36 opciones.

Más específicamente, el acuerdo total se estableció para las opciones a, b y c de las situaciones problemáticas n° 2, 4, 5, 6, 7 y 8; para la opción c de las situaciones problemáticas n° 1, 10 y 11; para la opción a de la situación problemática n° 9 y para

la opción b de la situación problemática n° 12. El acuerdo parcial se estableció para las opciones a y b de las situaciones problemáticas n° 1, 10 y 11; para las opciones b y c de las situaciones problemáticas n° 3 y 9 y para las opciones a y c de la situación problemática n° 12. La Tabla 4 muestra la explicación precedente.

Tabla 4. Grado de acuerdo de los expertos en la validación de contenido del Cuestionario de Dilemas CAL

N° de Situación dilemática	Opciones de resolución de situaciones dilemáticas: dimensiones correspondientes	Control de expertos (E)			Grado de acuerdo entre expertos
		E1	E2	E3	
1.EE a- Procesos	a: TII	TRD	TII	TII	AP
	b: TRD	TII	TRD	TRD	AP
	c: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
2.EE b- Concepto	a: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
	b: TII	TII	TII	TII	AT
	c: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
3.EE c- Condiciones	a:TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	b: TCT	TCT	TII	TCT	AP
	c: TII	TII	TCT	TII	AP
4. EE b- Resultados	a: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	b: TII	TII	TII	TII	AT
	c: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
5. EE c- Procesos	a: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
	b: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	c: TII	TII	TII	TII	AT
6. EE a- Condiciones	a: TII	TII	TII	TII	AT
	b: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
	c: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
7. EE c- Resultados	a: TII	TII	TII	TII	AT
	b: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	c: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
8. EE a- Concepto	a: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	b: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
	c: TII	TII	TII	TII	AT
9. EE b- Condiciones	a: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
	b: TII	TRD	TII	TII	AP
	c: TRD	TII	TRD	TRD	AP
10. EE a- Resultados	a: TRD	TRD	TRD	TII	AP
	b: TII	TII	TII	TRD	AP
	c: TCT	TCT	TCT	TCT	AT
11. EE b- Procesos	a: TII	TII	TCT	TII	AP
	b: TCT	TCT	TII	TCT	AP
	c: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
12. EE c- Concepto	a: TCT	TCT	TCT	TII	AP
	b: TRD	TRD	TRD	TRD	AT
	c: TII	TII	TII	TCT	AP

Nota. La Tabla 4 muestra en color gris los acuerdos totales (AT) y parciales (AP) entre los expertos (E1, E2 y E3), para las 36 opciones de resolución de situaciones problemáticas sobre las que tuvieron que expedirse.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las coincidencias generadas a partir de la evaluación de los expertos, en términos de contenido, permite considerar la pertinencia del Cuestionario de Dilemas CAL. No obstante, en los casos en que el acuerdo no fue total se procedió a una nueva revisión de las opciones para ajustarlas con mayor detalle a las dimensiones construidas.

Las indicaciones de los expertos permitieron mejorar las expresiones empleadas en el cuestionario, como así también otorgar mayor precisión a algunas de las definiciones conceptuales de las dimensiones y categorías que lo constituyen.

Las sucesivas revisiones del cuestionario hasta llegar a su versión definitiva, además de pasar por el control de expertos pasaron por control interjueces: docentes investigadores miembros de Proyectos de Investigación de amplia trayectoria en el campo de estudio de la lectura y el aprendizaje y un asesor externo con conocimiento del área temática de estudio.

La secuencia en que se presentan las situaciones dilemáticas y sus correspondientes opciones de resolución, tal como se muestra en la Tabla 3, se mantuvo.

A continuación se presenta la Tabla 5, en la cual se definen las categorías del cuestionario de dilemas construido en función de las diferentes dimensiones.

Tabla 5. Definición de las dimensiones y categorías del Cuestionario de Dilemas CAL

Categorías	Dimensiones	Teoría Reproductiva Directa	Teoría Interpretativa Interactiva	Teoría Constructiva Transaccional
Concepto de aprendizaje a partir de la lectura: entidad que se otorga al conocimiento. ¿Qué es aprender a partir de la lectura?		Reproducción literal de lo leído: aprender es expresar exactamente lo que el texto dice. Se prioriza un único resultado correcto.	Interpretación de la/s idea/s del autor: aprender es expresar lo que dice el texto, en función de los procesos desarrollados para ello. Se prioriza un resultado correcto, pero este se considera sujeto al procedimiento de lectura, y por lo tanto no se produce una reproducción literal de lo leído.	Construcción de un significado personal del texto: aprender es recrear el texto. Se prioriza la atención a características del lector, texto y contexto; considerando que la transacción entre estos factores posibilita distintas construcciones de un mismo texto, por lo que no habría un único resultado posible sino un perspectivismo en la interpretación.
Condiciones de aprendizaje a partir de la lectura: factores del lector, texto y/o contexto involucrados en el aprendizaje, así como el modo en que el aprendiz considera que operan en él. ¿Qué factores inciden en el aprendizaje a partir de la lectura? ¿Cómo operan esos factores?		Presencia de factores no vinculados, relativos al lector, texto y/o ambiente físico. Factores que operan como determinantes.	Factores referentes al lector y al texto, vinculados. Factores en los que interviene procesos mentales y afectivos.	Interdependencia entre factores relativos al lector, texto y contexto. Factores en los que intervienen procesos mentales y afectivos que provocan cambios en el aprendizaje.
Procesos de aprendizaje a partir de la lectura: actividad desarrollada para aprender. ¿Cómo se aprende a partir de la lectura? ¿Qué se hace/se debe hacer para aprender a partir de la lectura?		Actividad mecánica: incorporación de la información presente en el texto leído mediante práctica y repetición, a los fines de la memorización.	Actividad interpretativa: incorporación de información presente en el texto leído, mediante procesos de selección, organización, hipótesis, inferencias, memorización, control de lo memorizado, autocorrección, etc.	Actividad constructiva: construcción y reconstrucción del conocimiento, en base a la reflexión e indagación.
Resultados de aprendizaje a partir de la lectura: producto del aprendizaje. ¿Qué se aprende a partir de la lectura?		Se aprende lo que el texto dice: los contenidos literales expuestos en el texto.	Se aprende lo que el texto representa: los conocimientos están presentes en el texto y el lector debe representárselos a sí mismo para poder aprenderlos.	Se aprende la representación que el lector puede hacer del texto: el lector reelabora los contenidos para aprenderlos, construyendo un texto paralelo.

Nota. Las dimensiones se definieron en base a las teorías implícitas de aprendizaje: Directa, Interpretativa y Constructiva (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Rodrigo et al., 1993); vinculándolas con las teorías científicas de la lectura: Lectura como Conjunto de Habilidades, Enfoque Interactivo y Enfoque Transaccional (Braslavsky, 2005; Cassany, 2006; Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rinaudo, 1999; Rosenblatt, 1994).

Fuente: Elaboración propia

5.2.6. *Estimación de la confiabilidad*

Para determinar la confiabilidad del instrumento, es decir “el grado en que [...] produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández Sampieri et al., 2006 p.277), se administró el cuestionario como prueba piloto a una muestra aleatoria de cincuenta estudiantes universitarios de primer año, de diferentes áreas de conocimiento del campo de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Específicamente, 23 estudiantes que cursaban la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial y 27 estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Educación Especial.

Una vez respondido el cuestionario por los sujetos se procedió a la carga de los datos en el paquete estadístico SPSS y a la obtención del coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach. Se obtuvo un coeficiente de confiabilidad $\alpha = .68$. De acuerdo con este resultado, se entiende que para este tipo de cuestionario y en función de la baja cantidad de ítems que lo constituyen (N=12), el Alpha de Cronbach obtenido da una confiabilidad media y está dentro de los parámetros esperables, por ello se lo considera aceptable (Gómez y Guerra, 2012; Macchiarola, 2008).

Se advirtieron en las respuestas de los estudiantes tendencias que marcaron la necesidad de avanzar hacia análisis estadísticos más complejos, como el estudio de las configuraciones que conforman las concepciones de los estudiantes.

6. Procedimientos

Se administra el Cuestionario de Dilemas CAL³³ a los participantes de este estudio. Se cargan los datos en el paquete estadístico SPSS y se analizan mediante análisis estadístico descriptivo y análisis de correspondencias múltiples.

El análisis estadístico descriptivo se efectúa por medio de la aplicación de técnicas que permiten obtener valores cuantitativos a partir de los cuales inferir probabilidades, respecto de la medición de la variable de estudio (Hernández Sampieri et al., 2006). En esta investigación este análisis permite caracterizar la distribución (en frecuencias) de las dimensiones de estudio para cada una de las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en los diferentes escenarios educativos estudiados.

³³ El Cuestionario de Dilemas CAL completo, tal como fue administrado, se encuentra en Anexo.

Por otra parte, el análisis de correspondencias múltiples es un análisis de homogeneidad con técnica de escalamiento óptimo que representa, mediante un modelo geométrico, las medidas de las distancias entre categorías, dando cuenta de la estructura implícita de la matriz de datos. Permite conocer el patrón de agrupamiento de las categorías, reuniéndolas por semejanzas y oposición y realizando nuevos agrupamientos que se conforman a partir de la combinación lineal de las categorías iniciales (Visauta y Martori, 2003). En esta investigación dicho análisis permite estudiar las configuraciones que asumen las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura por parte de los estudiantes universitarios de primer año y cómo varían en función de los escenarios educativos y las categorías estudiadas.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados del estudio.

Análisis y Resultados

¿Cómo conciben el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos los estudiantes universitarios de primer año?

En este capítulo se presentan los resultados del estudio que, como se ha mencionado en el capítulo precedente, conforma una investigación empírica destinada a conocer las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen estudiantes universitarios de primer año que cursan carreras vinculadas a las Ciencias de la Educación.

Los sujetos participantes del estudio son 92 estudiantes universitarios de primer año³⁴, cursantes de las carreras Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, Licenciatura y Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía, correspondientes a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 30 estudiantes pertenecen al campo de formación profesional de la Educación Inicial, 14 estudiantes pertenecen al campo de formación profesional de la Educación Especial y 48 estudiantes pertenecen al campo de formación profesional de la Psicopedagogía. Todas las estudiantes son mujeres y la edad promedio del grupo es de 18 años.

Para estudiar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura se construyó y validó el Cuestionario de Dilemas CAL³⁵ (Boatto et al., 2011), como se ha mostrado en el capítulo precedente. Este cuestionario permite conocer las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los estudiantes en base a tres dimensiones: 1) Teoría Reproductiva Directa, 2) Teoría Interpretativa Interactiva y 3) Teoría Constructiva Transaccional. Cada una de estas dimensiones se componen al interior por cuatro categorías: 1) concepto, 2) condiciones, 3) procesos y 4) resultados de aprendizaje a partir de la lectura. Así mismo, las dimensiones y categorías se contextualizan en tres escenarios educativos: a) aprender a partir de la lectura cuando

³⁴ Del grupo total de estudiantes de primer año, de las carreras Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, Licenciatura y Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía (N=106), se seleccionó a aquellos estudiantes que cursaban por primera vez estudios universitarios, no se consideró a los estudiantes que por diversos motivos hayan iniciado otros estudios universitarios en años anteriores o que sean recusantes.

³⁵ El Cuestionario de Dilemas CAL completo, tal como fue administrado, se encuentra en Anexo 1.

se escribe con otros, b) aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual y, c) aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado.

Luego de administrado el cuestionario a los sujetos participantes del estudio, para dar cumplimiento al objetivo específico de describir las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, se analizaron los datos mediante análisis estadístico descriptivo. Y para dar cumplimiento al objetivo específico de analizar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, se analizaron los datos mediante análisis estadístico de correspondencias múltiples. A continuación se presentan los resultados de estos análisis organizados en función de los escenarios educativos estudiados.

1. Primer escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros

1.1. Análisis estadístico descriptivo

El procedimiento de análisis de estadísticos descriptivos permitió conocer la distribución y dominancia de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los estudiantes universitarios de primer año, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', atendiendo a los componentes (categorías) que integran dichas concepciones.

A continuación se presenta la Figura 1, que muestra las frecuencias de las dimensiones (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional) en cada una de las categorías estudiadas (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros'.

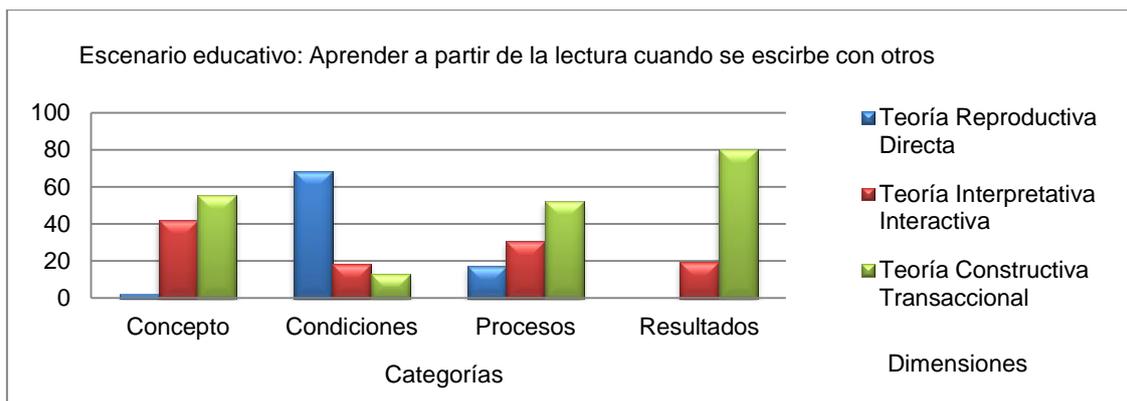


Figura 1. Distribución, en frecuencias, de las dimensiones de estudio en las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros'

Se explicitan a continuación cada una de las categorías elegidas por los estudiantes universitarios de primer año, para el primer escenario educativo propuesto, tal como lo presenta la Figura 1.

1.1.1. Categoría concepto de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'concepto de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Un grupo de alumnos tiene que hacer una monografía para una materia de primer año de la universidad en la que demuestren todo lo que aprendieron de los temas estudiados hasta el momento. Antes de empezar a hacerla se juntan para charlar sobre cómo van a organizar el trabajo. Surgen algunas ideas diferentes ¿Vos con cuál estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 1) muestra que, como respuesta a la situación problemática presentada, más de la mitad de los estudiantes (55.4%) eligió la opción de resolución del dilema en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define como la 'construcción de un significado personal del texto':

Deberíamos revisar de nuevo los libros y de todo lo que teníamos, ver que es lo más importante para nosotros, así podemos proponer ideas nuevas teniendo en cuenta lo que dicen los autores.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, involucra especialmente la reconstrucción de la información leída por parte del grupo de trabajo, generando aportes personales a partir de la lectura, sin dejar de atender a las características y perspectiva de los autores de los textos leídos, así

como a los aspectos condicionales de la tarea. La transacción entre lector, texto y contexto de lectura posibilitaría distintas construcciones, por lo que no habría un único resultado posible sino un perspectivismo en la interpretación. Ello se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo importante de estudiantes (42.4%) eligió la opción de resolución del dilema en la cual el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se entiende como la 'interpretación de las ideas del autor', pero ajustando tal interpretación a lo que el texto dice:

Hay que ver qué cosas se marcaron en los libros como importantes y organizar el trabajo a partir de ahí, porque no se puede poner todo lo que dicen los autores sino lo más importante.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, se sustentaría por recuperar las ideas más importantes expuestas por los autores leídos, que han sido seleccionadas por el grupo de trabajo, pero no se advierte aquí un trabajo elaborativo de reconstrucción de la información desde su propia perspectiva; se prioriza un resultado correcto ajustado a los textos leídos. Esta conceptualización se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Es poco significativa (2.2%) la cantidad de estudiantes que eligieron la opción de resolución del dilema en la cual el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define como la 'reproducción literal de lo leído':

Tenemos que revisar todos los libros leídos y tratar de poner en el trabajo la mayor cantidad de información posible, como la dicen los autores, porque mientras más se lea quiere decir que más se aprendió.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, sería reproducir literalmente y del modo más acabado posible la información expuesta en los textos leídos, priorizando un único resultado correcto; idea esta que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

1.1.2. Categoría condiciones de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'condiciones de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Para hacer una monografía para una materia de primer año universitario, un grupo de alumnos se junta en una casa a leer una de las fotocopias de los libros que propuso el profesor, uno de ellos se detiene porque cree que no todos

están siguiendo la lectura, a lo que otro responde que no le interesa demasiado ese tema, y otro dice que no se puede concentrar en ese lugar. Esto los lleva a discutir sobre cuál es la mejor situación para poder aprender por medio de la lectura de la fotocopia ¿Con qué opinión estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 1) muestra que, como respuesta a la situación problemática presentada, la mayoría de los estudiantes (68.5%) eligió la opción de resolución del dilema en la que las condiciones relativas al lector, texto y/o contexto operan como determinantes en el aprendizaje a partir de la lectura y aparecen como factores desvinculados entre sí. Esta idea se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa:

Para poder aprender de la fotocopia lo más importante es tener paciencia y ponerse, buscar un lugar cómodo, tranquilo y ponerle ganas.

La opción expuesta muestra una serie de acciones dependientes del lector y de condiciones ambientales, sucesivas y desvinculadas, que para estos estudiantes serían suficientes para aprender a partir de la lectura en la situación de escribir con otros.

Es menor la cantidad de estudiantes que en la situación estudiada atiende a las condiciones como factores del lector y del texto, que se vinculan e inciden en el aprendizaje a partir de la lectura (18.5%). Idea que se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva:

Si hay mucha distracción en el ambiente no se puede entender la fotocopia, también a medida que se lee influyen las experiencias y conocimientos que uno ya tiene.

Los estudiantes que eligieron esta opción entienden que, en la situación de leer para escribir con otros, los factores ambientales se vinculan con los procesos cognitivos del lector (no funcionan independientemente) y la lectura no sólo depende de los procesos de pensamiento de lector sino también de otros factores que hacen a sus experiencias vitales y a su formación.

También es reducida la cantidad de estudiantes que entienden a las condiciones como factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje a partir de la lectura (13%). Idea que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional:

Aprender depende de cada persona, lo importante es lo que ya se sabe, saber algo sobre la fotocopia y saber para qué leerla. Para mí no es tan importante el lugar.

Los estudiantes que eligen esta opción no le dan relevancia sustancial a las condiciones ambientales en el aprendizaje a partir de la lectura, sino que consideran la relación entre el propósito de lectura, los conocimientos previos y los textos a leer como condicionantes del aprendizaje a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros.

1.1.3. Categoría procesos de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'procesos de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Varios alumnos le comentan a su profesor que al revisar los libros para hacer una monografía hay uno que tiene partes que son difíciles de entender. El profesor les pide que lo lean de nuevo para la clase siguiente, así lo discuten entre todos. Un grupo de compañeros se junta a leerlo, pero no se ponen de acuerdo sobre cuál es el mejor modo de realizar la lectura y aparecen en la discusión distintas opiniones sobre lo que hay que hacer ¿Con cuál estás más de acuerdo vos?

El estadístico descriptivo (ver Figura 1) muestra que, dando respuesta a la situación problemática planteada, un grupo importante de estudiantes (52.2%) seleccionó la opción de resolución del dilema en la cual los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad constructiva':

Ponerse de acuerdo en cuál va a ser el objetivo del grupo y a medida que se lee ir viendo si lo que dice el libro ya es conocido, para poder ir relacionándolo con lo que se quiere aprender, deteniéndose ante las dificultades que se presenten, intentando superarlas, y en caso de no poder, preguntar en clase sobre lo que no se entiende.

Para estos estudiantes las acciones para aprender a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, implicarían fundamentalmente comprender activamente el texto, reflexionar sobre él y autorregular la lectura, reconstruyendo el conocimiento en base los propósitos de lectura y a los conocimientos previos de los lectores. Esto se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo de estudiantes (30.4%) seleccionó la opción de resolución del dilema en la cual los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad interpretativa':

Ver qué nos quiere decir el autor, prestar atención a las partes más importantes y relacionarlas con cosas ya conocidas, interpretar el significado de las palabras desconocidas y cuando algo no se entiende marcarlo en el libro para consultar al profesor en clase.

Para este grupo de alumnos aprender a partir de la lectura en la situación de escribir con otros implicaría una comprensión ajustada al texto leído. Los procesos de comprensión no involucran procesos más elaborativos, de autorregulación y de reconstrucción de la información por parte de los lectores. Esto se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Mientras que un grupo menor de estudiantes (17.4%) seleccionó la opción de resolución del dilema en la cual los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad observable':

Ir leyendo por partes, buscar en el diccionario las palabras que no se entienden o marcarlas en el libro para preguntárselas al profesor en la clase. También es necesario subrayar y copiar las partes más importantes.

Estos estudiantes advertirían la necesidad de poner en marcha diversas acciones sobre los textos (buscar palabras, marcar, subrayar, copiar) para aprender a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, pero no parecen reconocer los procesos de pensamiento que darían lugar a las transformaciones del texto, en interacción con los conocimientos previos del lector. Las acciones seleccionadas son aquellas que contribuyen a un mejor 'ajuste al texto'; ideas que se corresponden con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

1.1.4. Categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'resultados de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Para poder hacer una monografía, un grupo de alumnos tuvo que realizar varias lecturas y relecturas de textos fotocopiados y artículos de internet, tanto individualmente como en grupo. Están reunidos terminando la monografía, y mientras tanto opinan de distinto modo sobre lo que aprendieron mientras la hicieron ¿Con qué opinión estarías más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 1) muestra que, para dar respuesta a la situación problemática planteada, los estudiantes eligieron mayoritariamente (80.4%) la opción de resolución del dilema en la que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura implica la 'representación que el lector puede hacer del texto':

Se aprendieron los temas y también a reflexionar sobre lo que decían los textos, haciendo relaciones entre ellos y elaborando conocimientos nuevos.

Desde esta perspectiva el resultado de aprendizaje a partir de la lectura implicaría para el lector relacionar y reelaborar los contenidos presentes en los textos para aprenderlos, construyendo un 'texto paralelo'³⁶; idea que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Un grupo menor de estudiantes considera que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura, en la situación de escribir con otros, implica aprender 'lo que el texto representa' (19.6%), esto es, los contenidos presentes en el texto pero representados por el lector; correspondiéndose ello con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva:

Lo más importante fue aprender los temas de los textos y a medida que se leía de nuevo cada texto se pudo aprender y entender mejor las ideas de los autores.

Para estos estudiantes, aprender a partir de la lectura en la situación de escribir con otros, implica la comprensión de las ideas expuestas por los autores de los textos leídos, sin avanzar en la relación y reelaboración de los contenidos presentes en ellos para reconstruir el conocimiento en base a los propósitos personales y los saberes previos.

En síntesis, estos resultados muestran que en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', las cuatro categorías estudiadas en conjunto (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) no se corresponden con una única dimensión teórica y que cada una de ellas se define desde una dimensión teórica preponderante, representada por una frecuencia mayor al 50%³⁷.

En el caso del concepto, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura, la dimensión teórica preponderante es la Teoría Constructiva Transaccional;

³⁶ El concepto de texto paralelo fue planteado por Goodman (1994) en relación a la reconstrucción que el lector hace del texto a partir de sus propósitos y conocimientos previos.

³⁷ De aquí en adelante se considera que una dimensión teórica es 'preponderante' cuando su frecuencia es mayor al 50%.

aunque es de destacar que en las dos primeras categorías un grupo importante de sujetos (representados por el 42.4% para la categoría concepto y 30.4% para la categoría procesos) se ubica en la Teoría Interpretativa Interactiva. Mientras que en el caso de las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura la dimensión teórica preponderante es la Teoría Reproductiva Directa.

Avanzando en el análisis del modo en que se configuran las cuatro categorías en conjunto, se presentan a continuación los resultados del análisis de correspondencias múltiples.

1.2. Análisis de correspondencias múltiples

El procedimiento de análisis de correspondencias múltiples permitió avanzar en el conocimiento de las configuraciones o estructura subyacente que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', tal como se muestra en la Figura 2. Así se plantea la posibilidad de verificar la estructura teórica que asumen las diferentes categorías estudiadas.

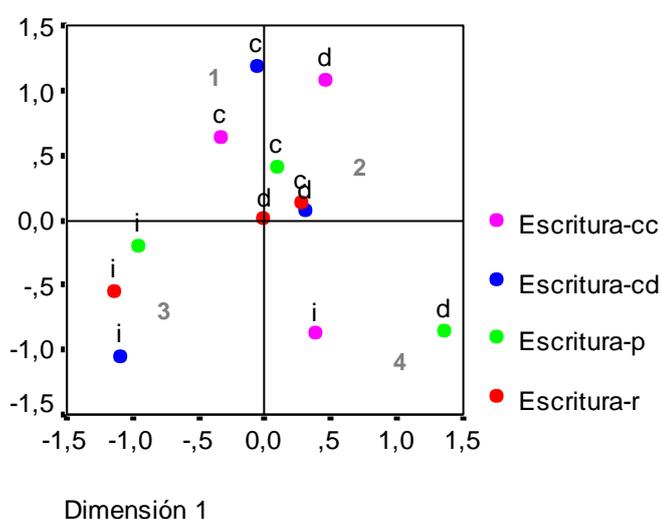


Figura 2. Configuraciones de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros'

Nota. Categorías. Escritura-cc: concepto de aprendizaje a partir de la lectura; Escritura-cd: condiciones de aprendizaje a partir de la lectura; Escritura-p: procesos de aprendizaje a partir de la lectura; Escritura-r: resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

Dimensiones. d: Teoría Reproductiva Directa; i: Teoría Interpretativa Interactiva; c: Teoría Constructiva Transaccional.

La Figura 2 muestra cuatro configuraciones en forma de agrupamientos, conformados por la predominancia de asociación de determinadas categorías, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros'. A continuación se describe cada una de las configuraciones.

1.2.1. Primera configuración

Los cuadrantes superiores derecho e izquierdo muestran un primer agrupamiento (1) conformado por las categorías concepto y condiciones de aprendizaje a partir de la lectura. El concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde dos dimensiones diferentes: Teoría Constructiva Transaccional o Teoría Reproductiva Directa, mientras que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Las categorías procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este grupo.

Este primer agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', aquellos estudiantes que entienden a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, explican así mismo al concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde esa misma dimensión o desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

Además, este primer agrupamiento se muestra 'heterogéneo e incompleto teóricamente', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje. Heterogéneo porque se define desde diferentes dimensiones teóricas (Teoría Constructiva Transaccional y Teoría Reproductiva Directa) y no desde una única dimensión, e incompleto porque se compone únicamente por dos categorías (concepto y condiciones de aprendizaje a partir de la lectura), siendo que las concepciones estudiadas se conforman por cuatro categorías (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura).

1.2.2. Segunda configuración

En el cuadrante superior derecho se observa un segundo agrupamiento (2) conformado por las categorías condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura; la categoría concepto de aprendizaje a partir de la lectura no forma parte de este grupo. Las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional y los

resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde dos dimensiones diferentes: Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional.

Este segundo agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', aquellos estudiantes que entienden a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, explican así mismo a los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional y a los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional.

Así mismo, este segundo agrupamiento se muestra 'heterogéneo en términos teóricos', al igual que el primer agrupamiento, aunque presenta mayor completud, por lo que es 'parcialmente completo en términos teóricos', considerando la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. Se muestra heterogéneo porque se define desde las dimensiones Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional y no desde una única dimensión; y es parcialmente completo porque se conforma en base a tres (condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que componen las concepciones estudiadas.

1.2.3. Tercera configuración

En el cuadrante inferior izquierdo se observa un tercer agrupamiento (3) caracterizado por la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva, que contiene a las categorías condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura; la categoría concepto de aprendizaje a partir de la lectura no forma parte del grupo.

Este tercer agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros', hay un grupo de estudiantes que entienden a las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Así, este tercer agrupamiento, a diferencia de los dos anteriores, se muestra 'homogéneo en términos teóricos', si se lo compara con la estructura lógica conceptual las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se define desde una única dimensión.

Además, la configuración es 'parcialmente completa en términos teóricos', si se la compara con la estructura lógica conceptual las teorías implícitas de aprendizaje, porque se conforma por tres (condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a

partir de la lectura) de las cuatro categorías que forman parte de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura estudiadas.

1.2.4. Cuarta configuración

El cuadrante inferior derecho muestra un cuarto agrupamiento (4) que contiene a las categorías concepto y procesos de aprendizaje a partir de la lectura. El concepto se define desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva, mientras que los procesos se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa. Las condiciones y resultados de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este grupo.

Este cuarto agrupamiento muestra que al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otros' hay un grupo de estudiantes que entienden al concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y, así mismo, a los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

Además este último agrupamiento, al igual que el primero, se caracteriza por ser 'heterogéneo incompleto teóricamente', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje. Heterogéneo porque se define desde diferentes dimensiones teóricas (Teoría Reproductiva Directa y Teoría Interpretativa Interactiva) e incompleto porque se compone únicamente por dos categorías (concepto y procesos de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que conforman las concepciones estudiadas.

En síntesis, las configuraciones que asumen las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se escribe con otro', se definen por una de las siguientes características: a) heterogeneidad e incompletud en términos teóricos, b) heterogeneidad y parcial completud en términos teóricos o, c) homogeneidad y parcial completud en términos teóricos, en comparación con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje.

2. Segundo escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual

2.1. Análisis estadístico descriptivo

El procedimiento de análisis de estadísticos descriptivos permitió conocer la distribución y dominancia de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de

los estudiantes universitarios de primer año, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', atendiendo a los componentes (categorías) que integran dichas concepciones.

A continuación se presenta la Figura 3, que muestra las frecuencias de las dimensiones (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional) en cada una de las categorías estudiadas (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual'.

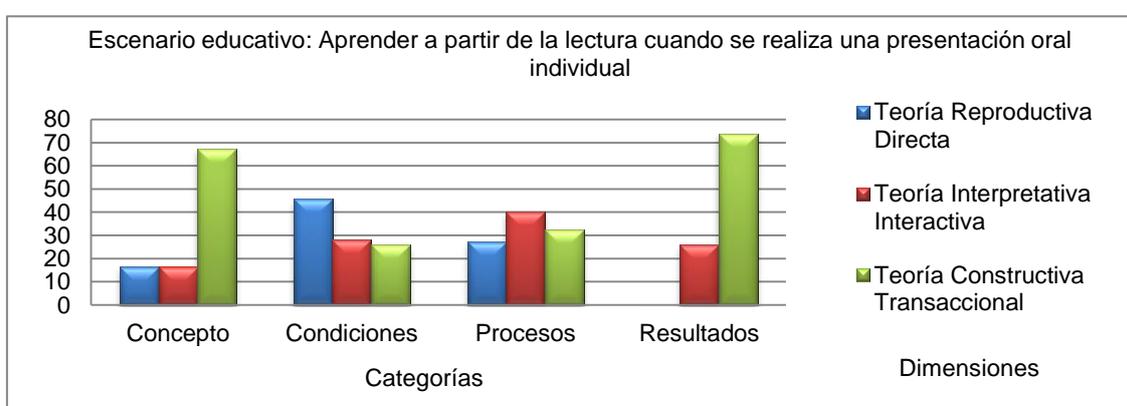


Figura 3. Distribución, en frecuencias, de las dimensiones de estudio en las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual'.

Se explicitan a continuación cada una de las categorías elegidas por los estudiantes universitarios de primer año, para el segundo escenario educativo propuesto, tal como lo presenta la Figura 3.

2.1.1. Categoría concepto de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'concepto de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

En una materia de primer año universitario, al finalizar el año, el profesor les pide a sus alumnos que expongan oralmente las ideas propuestas por un autor, que fueron aprendidas a lo largo de la materia. Les da una hora para organizar la exposición. No todos los alumnos opinan lo mismo sobre cómo organizarla
¿Con quién estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 3) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, la mayoría de los estudiantes (67.4%) eligieron la opción de resolución del dilema en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se entiende como la 'construcción de un significado personal del texto':

Un alumno opina que hay que empezar con tres ideas del autor que para él son las más importantes, porque de ahí se puede hablar del resto de las ideas; hay que buscar en los libros las partes que se relacionan con esas ideas y organizar la información en un cuadro para tener una guía durante la exposición, y hay que explicarlo dando el propio punto de vista.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura en la situación estudiada sería recrear los textos leídos, seleccionando, organizando y relacionando la información en base a una perspectiva personal asumida, ajustándose así mismo a la tarea. La transacción entre lector, texto y contexto posibilitaría distintas construcciones, por lo que no habría un único resultado posible sino un perspectivismo en la interpretación. Idea que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo menor de estudiantes (16.3%) eligió la opción de resolución del dilema en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se entiende como la 'interpretación de las ideas del autor', pero ajustando tal interpretación a lo que el texto dice:

Otro alumno considera que hay que fijarse en las ideas marcadas en los libros de ese autor y consultar con algunos compañeros si marcaron las mismas ideas, si es así hay que ir anotándolas en el cuaderno con palabras propias, para después estudiar de ahí y exponerlo en clase.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura, en la situación de realizar una presentación oral individual, implicaría el desarrollo de procesos de selección de ideas consensuadas por el grupo de trabajo, anotación de ideas y parafraseo, con el objetivo último de expresar lo que dice el texto, priorizando así un único resultado correcto ajustado al texto, que no involucra la reconstrucción de la información desde una perspectiva personal. Esta idea se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Un grupo representado por una frecuencia equivalente a la anterior (16.3%) eligió la opción de resolución del dilema en la cual el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define como la 'reproducción literal de lo leído':

Un alumno opina que hay que ir escribiendo las distintas características que se recuerden de la lectura de los libros de ese autor y asegurarse que estén bien

escritas controlando con los libros. Después hay que tratar de grabarlas en la mente para poder decirlas bien cuando se exponga.

Para estos estudiantes aprender a partir de la lectura, en la situación de realizar una presentación oral individual, sería expresar exactamente lo que el texto dice, priorizando un único resultado correcto; idea que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

2.1.2. Categoría condiciones de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'condiciones de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Un profesor de primer año le pide a sus alumnos que organicen una exposición oral sobre las ideas propuestas por un autor que fue estudiado durante el año y les da una hora para hacerlo. Los alumnos dan distintas opiniones sobre cómo preparar la exposición en tan poco tiempo ¿Qué opinión te parece más adecuada?

El estadístico descriptivo (ver Figura 3) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, un grupo considerable de estudiantes (45.7%) eligió la opción de resolución del dilema en la que las condiciones relativas al lector, texto y/o contexto operan como determinantes en el aprendizaje a partir de la lectura y aparecen como factores desvinculados entre sí, lo que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa:

Hay que ir a un lugar donde no haya mucho bullicio y haya buena luz, así uno se puede concentrar, hay que ponerse a leer lo antes posible, poniéndole ganas, así no se pierde tiempo, ya que se cuenta solamente con una hora para organizar la exposición.

Los estudiantes que eligieron esta opción entienden que para aprender a partir de la lectura al realizar una presentación oral individual, basta con la presencia de condiciones ambientales (silencio, iluminación) y factores propios del lector entendidos en términos de 'estados' (concentración, disponerse a leer, motivación).

Otro grupo menor de estudiantes (28.3%) entenderían a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura, en la situación estudiada, como factores del lector y el texto, que se vinculan e inciden en el aprendizaje; idea que se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva:

Hay que alejarse del resto de la clase porque el bullicio hace que uno se desconcentre de lo que lee y a medida que se lee hay que ir anotando ejemplos para ir comprendiendo mejor; hay que fijarse solamente en las partes que ya se habían marcado porque una hora no alcanza para leer todo de nuevo.

La opción expuesta muestra que para aprender a partir de la lectura al realizar una presentación oral individual, los procesos cognitivos desarrollados por el lector (concentración, lectura y anotación de ejemplos, comprensión, selección de ideas) se vinculan con factores ambientales (incidencia del ruido, atender al tiempo para organizar la exposición), no funcionan independientemente.

Un tercer grupo, representado por una frecuencia cercana a la anterior (26%), parece entender a las condiciones como factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje a partir de la lectura; idea esta que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional:

Hay que alejarse un poco del bullicio para poder prestar más atención, entender lo que se lee, pensar en la consigna que dio el profesor para organizar la exposición oral, y quedarse con algunas ideas generales que ya se conocen y que están en los libros; en una hora se llega bien a armar las ideas generales.

Esta opción muestra que para aprender a partir de la lectura al realizar una presentación oral individual es relevante atender a la consigna de la tarea, a los conocimientos previos del lector y a la selección de ideas relevantes, además de la comprensión; ello en función del tiempo disponible para realizar la tarea. Estos factores propios del lector, texto y contexto se relacionan entre sí y tienen mayor importancia que los condicionantes ambientales en el aprendizaje a partir de la lectura.

2.1.3. *Categoría procesos de aprendizaje a partir de la lectura*

Para la categoría 'procesos de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Un grupo de compañeros tiene que hacer una presentación oral de las ideas propuestas por un autor y conversa sobre cuáles fueron las explicaciones del profesor que ayudaron a entender mejor los libros escritos por ese autor ¿Con cuál estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 3) muestra que, como respuesta a la situación problemática presentada, un grupo importante de estudiantes (40.2%) seleccionó la

opción de resolución del dilema en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad interpretativa':

El profesor que introducía cada idea del autor, partiendo de lo que ya sabíamos y relacionándolo con los nuevos conocimientos que teníamos que aprender, ayudó a que se entiendan más los libros y se aprenda mejor, porque así se podían tener en cuenta las ideas que el autor quería transmitir.

Estos estudiantes, ante la situación de realizar una presentación oral individual, muestran la relevancia de interpretar la información del texto leído, sobre todo en base a la relación entre conocimientos previos y nuevo conocimiento, pero la interpretación estaría ajustada a la información expuesta en el texto, sin involucrar procesos más elaborativos por parte de los lectores. Esta idea se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Un segundo grupo de estudiantes (32.6%) optó por la opción de resolución del dilema en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad constructiva':

El profesor que hacía que discutiéramos en clase sobre las ideas del autor, ayudó a que se aprenda mejor, ya que pudimos entender las ideas del autor desde diferentes puntos de vista.

Para estos estudiantes el proceso de aprendizaje a partir de la lectura para realizar una presentación oral individual implicaría el diálogo con pares, la reflexión e indagación frente al texto, lo que se vincula con la comprensión activa, la construcción y reconstrucción del conocimiento. Estos procesos se corresponden con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo de estudiantes (27.2%) seleccionó la opción de resolución del dilema en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se entienden como una 'actividad observable':

Se aprendió mejor con el profesor que, antes de que leyéramos, explicaba claramente y con precisión las ideas que estaban en los libros, tal como aparecen, porque se pudieron marcar en el libro y tenerlos en cuenta para la exposición.

Para estos estudiantes los procesos de aprendizaje a partir de la lectura en la situación estudiada aparecen como acciones que contribuyen a un mejor ajuste al texto (escucha atenta de la exposición literal del profesor, subrayado de ideas en el texto), sin reconocer los procesos de pensamiento que darían lugar a las

transformaciones del texto en interacción con el conocimiento previo del lector. Ello se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

2.1.4. Categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'resultados de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Distintos estudiantes de primer año hacen exposiciones diferentes sobre las ideas propuestas por un autor que leyeron en libros y artículos de internet. El resto de los compañeros discute sobre cuál fue el estudiante que mostró haber aprendido mejor esas ideas ¿Vos con qué opinión estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 3) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, la mayoría de los estudiantes eligió la opción de resolución del dilema en la que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura implicaría la 'representación que el lector puede hacer del texto' (73.9%):

El estudiante que más aprendió es el que tomó las ideas centrales propuestas por el autor, las fue explicando y podía relacionarlas con lo que él pensaba y sabía sobre eso.

Para estos estudiantes al realizar una presentación oral individual el lector atendería a su propia perspectiva y a sus conocimientos personales y reelaboraría los contenidos del texto para aprenderlos, construyendo un texto paralelo. Estas ideas se corresponden con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo menor de estudiantes (26.1%), según sus elecciones, considera que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura en la situación estudiada implica obtener 'lo que el texto representa':

El estudiante que más aprendió es el que dijo las ideas más importantes con sus propias palabras y fue dando ejemplos.

Para estos estudiantes se aprenderían los contenidos presentes en el texto pero representados por el lector, lo que implica parafrasear y ejemplificar la información al exponerla. Pero no habría una reelaboración de los contenidos atendiendo a propósitos personales y saberes previos. Estas ideas se corresponden con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

En síntesis, estos resultados muestran que en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', al igual que en

el primer escenario educativo analizado, las cuatro categorías estudiadas en conjunto (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) no se corresponden con una única dimensión teórica. Cada una de las categorías se define de distinto modo, ya sea desde una dimensión teórica preponderante o desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas.

El concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura, se definen principalmente desde la Teoría Constructiva Transaccional. Mientras que las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo algo mayor la presencia de la Teoría Reproductiva Directa en el caso de las condiciones y de la Teoría Interpretativa Interactiva en el caso de los procesos.

Avanzando en el estudio del modo en que se configuran las cuatro categorías en conjunto, en el segundo escenario educativo, se presentan a continuación los resultados del análisis de correspondencias múltiples.

2.2. Análisis de correspondencias múltiples

El procedimiento de análisis de correspondencias múltiples permitió avanzar en el conocimiento de las configuraciones o estructura subyacente que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', tal como se muestra en la Figura 4. Así se plantea la posibilidad de verificar la estructura teórica que asumen las diferentes categorías estudiadas.

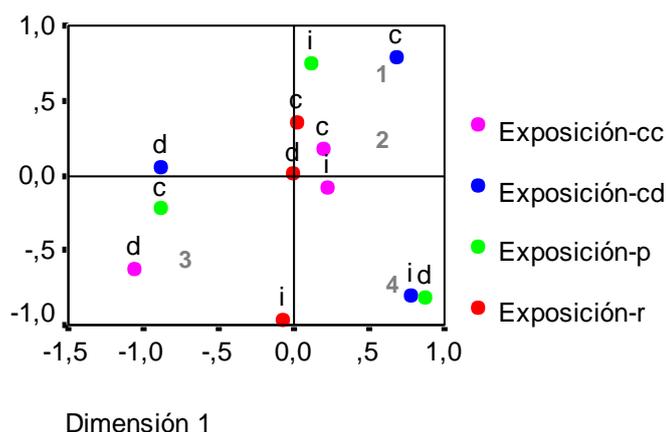


Figura 4. Configuraciones de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual'.

Nota. Categorías. Exposición-cc: concepto de aprendizaje a partir de la lectura; Exposición-cd: condiciones de aprendizaje a partir de la lectura; Exposición-p: procesos de aprendizaje a partir de la lectura; Exposición-r: resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

Dimensiones. d: Teoría Reproductiva Directa; i: Teoría Interpretativa Interactiva; c: Teoría Constructiva Transaccional.

La Figura 4 muestra cuatro configuraciones en forma de agrupamientos, conformados por la predominancia de asociación de determinadas categorías, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual'. A continuación se describe cada una de las configuraciones.

2.2.1. Primera configuración

En el cuadrante superior derecho se observa un primer agrupamiento (1) que contiene a las categorías condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura. Las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, mientras que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Las categorías concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este grupo.

Este primer agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', aquellos estudiantes que entienden a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, explican así mismo a los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Además, este primer agrupamiento se muestra 'heterogéneo e incompleto teóricamente', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje. Heterogéneo porque se define desde diferentes dimensiones teóricas (Teoría Constructiva Transaccional y Teoría Interpretativa Interactiva) y no desde una única dimensión, e incompleto porque se compone únicamente por dos categorías (condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura), siendo que las concepciones estudiadas se conforman por cuatro categorías (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura).

2.2.2. Segunda configuración

En el cuadrante superior derecho se conforma un segundo agrupamiento (2) que se caracteriza por la presencia de las categorías concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura; las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este grupo. El concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructiva Transaccional y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional.

En este segundo agrupamiento se observa que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', aquellos estudiantes que entienden al concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva, entienden así mismo a los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional; a su vez, aquellos estudiantes que entienden al concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, también pueden entender a los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructiva Transaccional.

Este segundo agrupamiento se muestra, al igual que el primero, 'heterogéneo e incompleto teóricamente', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje. Heterogéneo porque se define desde las tres dimensiones teóricas posibles (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional) y no desde una única dimensión, e incompleto porque se compone únicamente por dos categorías (concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que conforman las concepciones estudiadas.

2.2.3. Tercera configuración

En el cuadrante superior e inferior izquierdo se observa un tercer agrupamiento (3) conformado por las categorías concepto, condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura; la categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura no aparecen en este grupo. El concepto y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, mientras que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Este tercer agrupamiento muestra que, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', aquellos estudiantes que entienden al concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, entienden así mismo a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde esa misma dimensión y a los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Además este tercer agrupamiento, muestra mayor completud que los dos primeros, siendo 'parcialmente completo teóricamente' y se caracteriza así mismo por ser

'heterogéneo en términos teóricos', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se conforma por tres (concepto, condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que forman parte de las concepciones estudiadas y se define por dos dimensiones (Teoría Reproductiva Directa y Teoría Constructiva Transaccional) en lugar de una única dimensión.

2.2.4. Cuarta configuración

El cuadrante inferior derecho muestra un cuarto agrupamiento (4) que contiene a las categorías condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura; las categorías concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este grupo. Las condiciones se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y los procesos desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

De este modo, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', los estudiantes que entienden a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva, entienden así mismo a los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

Además, y al igual que en los dos primeros agrupamientos, esta cuarta configuración es 'heterogénea e incompleta teóricamente', en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. Se define por dos dimensiones teóricas (Teoría Reproductiva Directa y Teoría Interpretativa Interactiva) en lugar de una sola y se define únicamente desde dos categorías (condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura).

En síntesis, las configuraciones que asumen las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se realiza una presentación oral individual', se caracterizan mayoritariamente por ser heterogéneas e incompletas en términos teóricos, si se las compara con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje (tres de cuatro configuraciones se definen de esta manera). Una única configuración se define, en cambio, como heterogénea y parcialmente completa en términos teóricos, en comparación con la estructura lógica conceptual de las distintas teorías implícitas de aprendizaje.

Por último, es de destacar que en el cuadrante inferior izquierdo se observa a la categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura, definida desde la dimensión

Teoría Interpretativa Interactiva. Esta categoría es aleatoria; no se asocia especialmente a otra categoría ni conforma un agrupamiento.

3. Tercer escenario educativo: aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado

3.1. Análisis estadístico descriptivo

El procedimiento de análisis de estadísticos descriptivos permitió conocer la distribución y dominancia de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los estudiantes universitarios de primer año, en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', atendiendo a los componentes (categorías) que integran dichas concepciones.

A continuación se presenta la Figura 5, que muestra las frecuencias de las dimensiones (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional) en cada una de las categorías estudiadas (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado'.

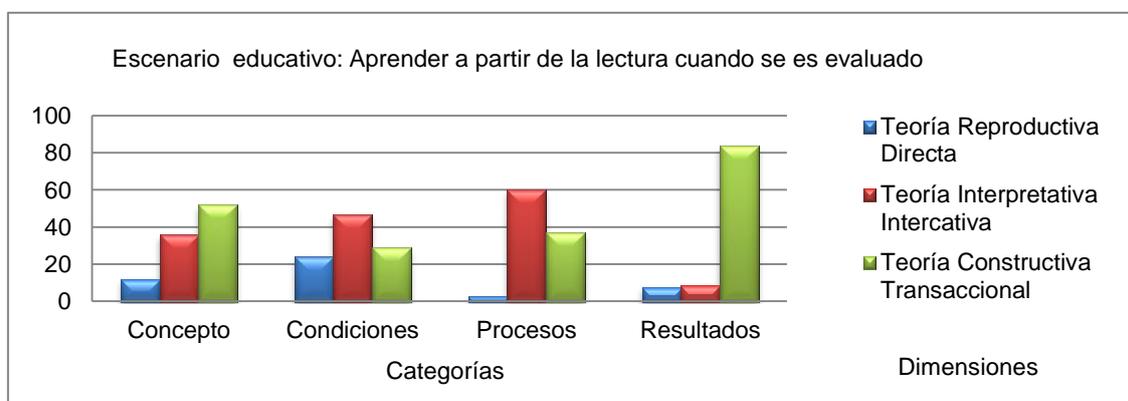


Figura 5. Distribución, en frecuencias, de las dimensiones de estudio en las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado'.

Se explicitan a continuación cada una de las categorías elegidas por los estudiantes universitarios de primer año, para el tercer escenario educativo propuesto, tal como lo presenta la Figura 5.

3.1.1. *Categoría concepto de aprendizaje a partir de la lectura*

Para la categoría 'concepto de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

En una materia de primer año universitario, el profesor le avisa a sus alumnos que en dos semanas tomará un examen escrito y que una de las consignas será escribir qué aprendieron sobre el tema que dio en las últimas tres clases, para el cual los alumnos tenían que leer varias fotocopias. Los alumnos opinan de distinto modo sobre cómo leer las fotocopias para preparar la respuesta que le darán al profesor en el examen ¿Con que argumento estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 5) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, poco más de la mitad de los estudiantes (52%) considera que aprender a partir de la lectura implica 'construir un significado personal del texto':

A medida que se leen las fotocopias hay que ir relacionando y organizando las ideas que se consideran más importantes, revisando aquéllas ideas que no estaban muy claras o que no se entendieron bien, teniendo en cuenta también lo que explicó el profesor en clase, para escribir en el examen lo que uno aprendió del tema.

Los estudiantes que eligen esta opción valoran la posibilidad de relacionar y organizar de manera personal la información textual, así como controlar la comprensión y atender a elementos contextuales (como las explicaciones del profesor en las clases) para leer, estudiar y aprender ante la evaluación. Para estos estudiantes aprender mediante la lectura en situación de evaluación sería recrear el texto, atendiendo a las características del lector, del texto y del contexto; teniendo en cuenta que la transacción entre estos factores posibilitaría distintas construcciones, por lo que no habría un único resultado posible sino un perspectivismo en la interpretación. Esta idea se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo de estudiantes en menor frecuencia (36%) considera que aprender a partir de la lectura es 'interpretar las ideas del autor', pero ajustando tal interpretación a lo que el texto dice:

Hay que buscar las principales ideas del tema y marcarlas en las fotocopias o anotarlas para estudiar de ahí, comparando con lo que dio el profesor en clase, porque en el momento del examen no es posible escribir todo lo referido al tema, pero hay ideas centrales que todos los alumnos tienen que poder escribir para demostrar que aprendieron.

Para estos alumnos aprender por medio de la lectura, en la situación estudiada, sería expresar lo que dice el texto en función de los procesos desarrollados para ello (seleccionar ideas, subrayar el texto, comparar con la exposición del docente), priorizando 'un' resultado correcto y considerándolo ajustado al texto (se considera que es posible extraer del texto ideas centrales contenidas en él, que pueden ser consensuadas con otros compañeros y con el profesor). Ello se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Por último, el 12% de los alumnos entiende que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define como la 'reproducción literal de lo leído':

Hay que fijarse en los apuntes de clase lo que dijo el profesor sobre el tema; prestar atención a la mayor cantidad de información posible que se lea y escribir en el examen todo lo que se recuerde del tema, de la manera más exacta posible, para mostrar lo que se aprendió.

Para estos alumnos aprender a partir de la lectura para luego dar cuenta de lo aprendido, en situación de evaluación, sería expresar exactamente lo que el texto dice (y lo que el profesor reproduciría), atendiendo a la mayor cantidad de información posible, priorizando un único resultado correcto; idea que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

3.1.2. Categoría condiciones de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'condiciones de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Dos días antes de un examen, un grupo de alumnos que venían leyendo y estudiando juntos deciden repasar lo que aprendieron cada uno por separado, pero no todos piensan igual sobre cómo hacer el repaso ¿Con quién estás más de acuerdo?

El estadístico descriptivo (ver Figura 5) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, un grupo importante de estudiantes (47%) concibe al lector y al texto como factores vinculados e incidentes en el aprendizaje a partir de la lectura, lo que se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva:

Otro cree que hay que ir diciendo lo que se recuerde y controlando con los apuntes, cuadros y resúmenes si se olvidó algo importante, y si lo que va diciendo con sus palabras es bastante parecido a lo que dicen los textos.

Los estudiantes que eligieron esta opción entienden que, en la situación de evaluación, los procesos cognitivos del lector se relacionan íntimamente con el ajuste al texto.

Otro grupo de estudiantes (29%) concibe a los factores del lector, texto y contexto como interdependientes y provocadores de cambios en el aprendizaje a partir de la lectura, correspondiéndose esto con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional:

Otro piensa que hay que fijarse en las anotaciones que se hicieron sobre cómo iba a ser el parcial y qué había que tener en cuenta, y repasar los resúmenes y cuadros en base a eso. También sería importante que un compañero que haya estudiado en otro grupo le haga preguntas diferentes a las que ya se hicieron en su grupo.

Los estudiantes que eligen esta opción consideran de mayor importancia atender a las características y demanda de la tarea (evaluación parcial escrita) para leer los textos y aprender, así como el estudio compartido con pares, que posibilita diferentes interpretaciones e interrogantes a partir de la lectura del texto.

Mientras que un tercer grupo de distribución cercana al anterior (24%) optó por la opción de resolución del dilema en la que el lector, texto y/o contexto operan como factores desvinculados y determinantes en el aprendizaje a partir de la lectura, en situación de evaluación, correspondiente esto con la dimensión Teoría Reproductiva Directa:

Un alumno dice que hay que ir a estudiar a un lugar cómodo y tranquilo, y repasar de nuevo con la vista todos los apuntes, cuadros y resúmenes. Después leerlos en voz alta.

La opción expuesta muestra condiciones ambientales (espacio cómodo y tranquilo), así como acciones superficiales de lector (repasar con la vista, leer en voz alta), sucesivas y desvinculadas, que serían suficientes para aprender a partir de la lectura en la situación de evaluación.

3.1.3. Categoría procesos de aprendizaje a partir de la lectura

Para la categoría 'procesos de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

Un grupo de alumnos de primer año universitario están estudiando para rendir un examen, pero no se ponen de acuerdo sobre cómo estudiar ¿Con qué opinión acordás vos?

El estadístico descriptivo (ver Figura 5) muestra que, como respuesta a la situación problemática planteada, la mayoría de los estudiantes (60%) concibe que los procesos que median el aprendizaje a partir de la lectura implican una 'actividad interpretativa':

Buscar en cada texto las ideas más importantes que escribió el autor, hacer un resumen o un cuadro para estudiar de ahí, y a medida que se repasa ir viendo si se entendió, así se puede poner en el examen lo que se aprendió.

Para estos estudiantes los procesos de aprendizaje a partir de la lectura, en situación de evaluación, implicarían la intervención del lector sobre el texto para comprender los planteos del autor, pero en búsqueda de una única representación posible del contenido; tratarían de elaborar la información presente en el texto mediante procesos de selección de información, producción textual y control de la comprensión. Aprender a partir de la lectura en la situación de evaluación implicaría una comprensión ajustada al texto, los procesos de aprendizaje a partir de la lectura no involucran procesos más elaborativos, de autorregulación y de reconstrucción de la información por parte de los lectores. Esta idea se corresponde con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

En tanto que un grupo menor de estudiantes (37%) concibe a los procesos intervinientes en el aprendizaje a partir de la lectura como una 'actividad constructiva':

Leer tratando de entender los textos e ir organizando las distintas ideas en el cuaderno; tener en cuenta las relaciones entre las ideas y lo que se piensa sobre eso, para poder armar sus respuestas en el examen.

Los procesos que pondrían en marcha los estudiantes, en la situación estudiada, implicarían comprender activamente los textos; se produciría una construcción y reconstrucción del conocimiento, en base a la reflexión e indagación frente al texto, lo que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Por otra parte, un grupo reducido de alumnos (3%) concibe a los procesos que median el aprendizaje a partir de la lectura como una 'actividad observable':

Leer los textos y subrayar las partes más importantes, copiarlas en el cuaderno, repetirlas más de una vez para que queden grabadas en la mente y practicar para poder escribir lo que se aprendió en el momento del examen.

Estos estudiantes advertirían la necesidad de poner en marcha diversas acciones para aprender a partir de la lectura, en situación de evaluación, sin embargo no parecen reconocer los procesos de pensamiento que darían lugar a las transformaciones del texto en interacción con los conocimientos previos del lector. Las acciones seleccionadas (leer, subrayar, copiar, repetir, memorizar, practicar) son aquellas que

contribuyen a un mejor ajuste al texto, lo que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

3.1.4. *Categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura*

Para la categoría 'resultados de aprendizaje a partir de la lectura', en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', se presentó a los estudiantes la siguiente situación problemática:

En un examen de una materia de primer año, el docente quiere conocer qué aprendieron los alumnos sobre el tema que dio en las últimas tres clases. Les propone que se evalúen entre ellos haciéndose preguntas unos a otros y justificando la respuesta. En esta situación, algunos estudiantes van pensando distintas preguntas para hacerle a sus compañeros ¿Con qué argumento estás más de acuerdo vos?

El estadístico descriptivo (ver Figura 5) muestra que, como respuesta a la situación problemática presentada, la mayor parte de los estudiantes (83.7%) considera que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura es 'la representación que el lector puede hacer del texto':

Habría que hacer preguntas generales para que los compañeros, al dar las respuestas, puedan comparar e integrar las diferentes partes trabajadas sobre el tema; porque si realmente aprendieron van a enfocar el tema desde diferentes puntos de vista, relacionando la información de los distintos textos y con las explicaciones del profesor.

Los estudiantes atienden a la posibilidad de formular interrogantes abiertos y de elaboración personal (Solé, 1999), que permiten mostrar resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde diferentes puntos de vista. Desde esta perspectiva, el lector reconstruye los contenidos para aprenderlos, construyendo un texto paralelo. Esta idea que se corresponde con la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Otro grupo considerablemente menor de estudiantes (8.7%) entiende que en la situación mencionada se aprende a partir de la lectura 'lo que el texto representa', o sea los contenidos presentes en el texto aunque reelaborados por el lector, correspondiéndose esto con la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva:

Habría que preguntar sobre las ideas más importantes del tema, para que los compañeros respondan con sus propias palabras; si pueden decir la idea general sobre el tema es porque estudiaron y aprendieron de los textos y de las clases dadas por el profesor.

Para estos estudiantes, aprender a partir de la lectura en la situación de evaluación, implica la formulación de interrogantes que posibiliten dar cuenta de un único resultado de aprendizaje a partir de la lectura en base a la comprensión de las ideas expuestas en los textos leídos, sin avanzar en la reconstrucción del conocimiento en base a propósitos personales y saberes previos.

Por último, un grupo también reducido de estudiantes (7.6%) concibe que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura, en la situación de evaluación, implica recuperar 'lo que el texto dice', o sea sus contenidos literales. Idea esta que se corresponde con la dimensión Teoría Reproductiva Directa:

Hay que realizar preguntas puntuales sobre determinados conceptos del tema, y si el compañero responde bien, de acuerdo a lo que dice cada texto o a lo que dijo el profesor en clase, es porque lo aprendió, ya que puede decir la información que está en el texto o que dijo el profesor.

Para estos estudiantes formular interrogantes de respuesta literal (Solé, 1999) y responder a ellos permite demostrar que se aprendió.

En síntesis, los resultados precedentes muestran que para el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', al igual que en el primer y segundo escenario educativo analizado, las cuatro categorías estudiadas en conjunto (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) no se corresponden con una única dimensión teórica. Además cada una de las categorías se define de distinto modo, ya sea desde una dimensión teórica preponderante o desde la coexistencia de dimensiones teóricas.

El concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente desde la Teoría Constructiva Transaccional, aunque en el caso del concepto se destaca que un grupo importante de estudiantes (36%) lo explica desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen mayoritariamente desde las Teoría Interpretativa Interactiva, aunque también un grupo importante (37%) los concibe desde la Teoría Constructiva Transaccional. Mientras que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo mayor la presencia de la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Avanzando en el análisis del modo en que se configuran las cuatro categorías en conjunto, en el tercer escenario educativo, se presentan a continuación los resultados del análisis estadístico de correspondencias múltiples.

3.2. Análisis de correspondencias múltiples

El procedimiento de análisis de correspondencias múltiples permitió avanzar en el conocimiento de las configuraciones o estructura subyacente que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', tal como se muestra en la Figura 6. Así se plantea la posibilidad de verificar la estructura teórica que asumen las diferentes categorías estudiadas.

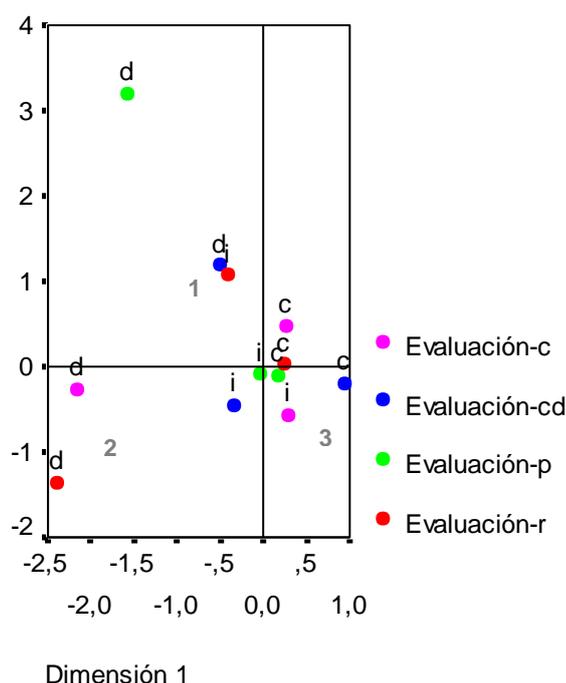


Figura 6. Configuraciones de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado'.

Nota. Categorías. Evaluación-cc: concepto de aprendizaje a partir de la lectura; Evaluación-cd: condiciones de aprendizaje a partir de la lectura; Evaluación-p: procesos de aprendizaje a partir de la lectura; Evaluación -r: resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

Dimensiones. d: Teoría Reproductiva Directa; i: Teoría Interpretativa Interactiva; c: Teoría Constructiva Transaccional.

La Figura 6 muestra tres configuraciones, en forma de agrupamientos conformados por la predominancia de asociación de determinadas categorías, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado'. A continuación se describe cada una de las configuraciones.

3.2.1. Primera configuración

En el cuadrante superior izquierdo se forma un primer agrupamiento (1) conformado por la categoría condiciones de aprendizaje a partir de la lectura, definida desde la

dimensión Teoría Reproductiva Directa y la categoría resultados de aprendizaje a partir de la lectura, definida desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Las categorías concepto y procesos de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este primer agrupamiento.

Este primer agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', aquellos estudiantes que entienden a las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, conciben así mismo a los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Además, este primer agrupamiento se muestra 'heterogéneo e incompleto en términos teóricos', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se define por dos dimensiones (Teoría Reproductiva Directa y Teoría Interpretativa Interactiva) en lugar de una, y se explica también por dos (condiciones y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que conforman las concepciones estudiadas.

3.2.2. Segunda configuración

En el cuadrante inferior izquierdo se forma un segundo agrupamiento (2) conformado por las categorías concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura, definidas desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa. Las categorías condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura no forman parte de este segundo agrupamiento.

Este segundo agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', un grupo de estudiantes entienden tanto al concepto como a los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

Además este segundo agrupamiento se muestra, al igual que el primero, 'incompleto en términos teóricos', si se lo compara con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se define por dos (concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) de las cuatro categorías que conforman las concepciones estudiadas. Pero a diferencia del primer agrupamiento, esta segunda configuración es 'homogénea en términos teóricos', si se la compara con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se define desde una única dimensión (Teoría Reproductiva Directa).

3.2.3. Tercera configuración

Un tercer agrupamiento (3) que abarca a los cuatro cuadrantes se conforma por las cuatro categorías (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura). El concepto, las condiciones y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y la dimensión Teoría Constructiva Transaccional; mientras que los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Este tercer agrupamiento muestra que, al interior del escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', los estudiantes conciben los resultados de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional y entienden así mismo al concepto, las condiciones y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura desde esa misma dimensión o desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Además este tercer agrupamiento es, a diferencia de los anteriores, 'completo teóricamente', ya que se conforma por la totalidad de categorías que forman parte de las concepciones estudiadas; pero es 'heterogéneo en términos teóricos', porque se define desde dos dimensiones (Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructiva Transaccional) en lugar de una.

En síntesis, las configuraciones que asumen las categorías que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo 'aprender a partir de la lectura cuando se es evaluado', se caracterizan por ser: a) incompletas y heterogéneas en términos teóricos, b) incompletas y homogéneas en términos teóricos o, c) completas y heterogéneas en términos teóricos, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje.

Por último, en el cuadrante superior izquierdo se observa a la categoría procesos de aprendizaje a partir de la lectura, definida desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa. Esta categoría no se muestra especialmente vinculada a otras y no conforma un agrupamiento.

A continuación se presenta la síntesis de los resultados obtenidos a partir de los dos tipos de análisis realizados.

4. Síntesis de los resultados hallados

4.1. Síntesis de los análisis estadísticos descriptivos

Tal como se señaló más arriba, los resultados hallados a partir de los análisis estadísticos descriptivos muestran que las concepciones implícitas de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los estudiantes, en los diferentes escenarios educativos abordados (escritura, oralidad y evaluación), en general no se corresponden con una única dimensión teórica conformada en su interior por todas las categorías, definidas desde un mismo marco conceptual.

Los resultados del análisis estadístico descriptivo revelan que en el escenario educativo de 'escritura' las cuatro categorías estudiadas se definen desde una dimensión teórica preponderante. Mayoritariamente se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, en el caso de los resultados (80%), del concepto (55%) y los procesos (52%) de aprendizaje a partir de la lectura; aunque en estas últimas dos categorías un grupo importante de estudiantes también se ubican en la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva (42% de elecciones sobre el concepto y 30% sobre los procesos de aprendizaje a partir de la lectura). En cambio, las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente de la dimensión Teoría Reproductiva Directa (69%).

En el escenario educativo de 'oralidad' las categorías se definen de distinto modo, ya sea desde una dimensión teórica preponderante o desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas. Los resultados (73%) y el concepto (67%) de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Mientras que las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura se explican por la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo mayor la presencia de la Teoría Reproductiva Directa en las condiciones (46%) y de la Teoría Interpretativa Interactiva (40%) en los procesos de aprendizaje a partir de la lectura.

Por último, en el escenario educativo de 'evaluación' los resultados (83%) y el concepto (52%) de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional; aunque también un grupo significativo de estudiantes (36%) entiende el concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se explican preponderantemente por la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva (60%), aunque es significativa también la presencia de

la Teoría Constructiva Transaccional (37%). Y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen por la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo mayor la presencia de la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva (47%).

En líneas generales para el concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se destaca que en los tres escenarios educativos estudiados estas categorías se conciben mayoritariamente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional, aunque el concepto de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario educativo de 'escritura' y en el de 'evaluación' también muestra porcentajes de elección significativos desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva (42% y 36% respectivamente).

Las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se conciben por los estudiantes predominantemente desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, ya que en el escenario educativo de 'escritura' las elecciones se ubican mayoritariamente en esta dimensión y en el escenario educativo de 'oralidad' está representada por las elecciones de un grupo importante de estudiantes (46% - mientras que las otras dos dimensiones teóricas están representadas por el 26-28% de las elecciones). La presencia de Teoría Interpretativa Interactiva también es significativa, ya que en el escenario educativo de 'evaluación' está representada por el 47% de las elecciones de los estudiantes (mientras que las otras dos dimensiones teóricas están representadas por el 24-29% de las elecciones).

El modo en que se conciben los procesos de aprendizaje a partir de la lectura muestra una preponderancia de la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional. En el escenario educativo de 'evaluación' los estudiantes se ubican mayoritariamente en la primera dimensión mencionada. En el escenario educativo de 'oralidad' un grupo importante de estudiantes (40%) se ubica en la primera dimensión mencionada, seguido por otro grupo (32%) que se ubica en la segunda dimensión. Y en el escenario educativo de 'escritura' las elecciones de los sujetos se ubican mayoritariamente (52%) en la segunda dimensión mencionada y un grupo significativo (30%) se ubica en la primera dimensión.

4.2. Síntesis de los análisis de correspondencia múltiples

El procedimiento de análisis de correspondencias múltiples permitió avanzar en el conocimiento de las configuraciones o estructuras subyacentes que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los tres escenarios educativos estudiados (escritura, oralidad y evaluación), mostrando que estas configuraciones se

definen en base a dos tendencias centrales: completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje.

La completud o incompletud se refieren a la suficiencia o insuficiencia de la constitución categórica de la concepción, atendiendo a: el concepto, las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura. La homogeneidad y heterogeneidad refieren a la definición de las concepciones desde una única dimensión teórica (homogeneidad) o desde conjunción de dos o más dimensiones teóricas (heterogeneidad), específicamente: Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional.

Se identifican cuatro combinaciones posibles en las configuraciones de las concepciones estudiadas: 1. incompletud y heterogeneidad en términos teóricos, 2. completud o parcial completud y heterogeneidad en términos teóricos, 3. incompletud y homogeneidad en términos teóricos, 4. parcial completud y homogeneidad en términos teóricos. Se destaca que la mayoría de las configuraciones se caracterizan por ser heterogéneas e incompletas, seguidas por configuraciones heterogéneas y parcialmente completas.

La Figura 7 muestra la cantidad de configuraciones que se ubican en estos cuatro grupos, considerando la totalidad de configuraciones halladas en los tres escarnios educativos estudiados (once configuraciones).

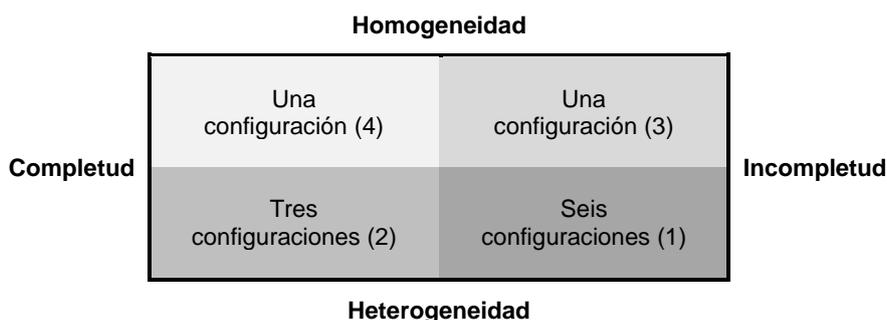


Figura 7. Configuraciones de concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en base a dos tendencias centrales: completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad, en términos teóricos.

Nota. Las características de las configuraciones son: (1) incompletud y heterogeneidad en términos teóricos, (2) completud o parcial completud y heterogeneidad en términos teóricos, (3) incompletud y homogeneidad en términos teóricos, (4) parcial completud y homogeneidad en términos teóricos.

A continuación se detallan las características de los cuatro grupos de configuraciones.

4.2.1. Configuración de las concepciones en base a las tendencias completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad

4.2.1.1. Incompletud y heterogeneidad en términos teóricos

Estas configuraciones se caracterizan por ser insuficientes en su constitución categórica (se conforman por sólo dos de las cuatro categorías que forman parte de las concepciones estudiadas) y se definen además desde diferentes dimensiones teóricas en lugar de una sola, alejándose de la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. Considerando los tres escenarios educativos estudiados, estas características las presentan un grupo importante de configuraciones (seis de once configuraciones totales).

El escenario educativo de 'exposición', presenta en mayor medida este tipo de configuraciones (3 de 4 configuraciones). Específicamente, la primera configuración, en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional. La segunda configuración, en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde las dimensiones Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructivo Transaccional y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde las dimensiones Teoría Reproductiva Directa o Teoría Constructivo Transaccional. Y la cuarta configuración, en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

En el escenario educativo de 'escritura' la mitad de las configuraciones se definen de esta manera (2 de 4 configuraciones). La primera configuración, en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde las dimensiones Teoría Reproductiva Directa y Teoría Constructivo Transaccional y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional. Y la cuarta configuración, en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Mientras que en el escenario educativo de 'evaluación' solo una configuración (de tres) tiene estas características. Específicamente la primera configuración, en la que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

4.2.1.2. Completud o parcial completud y heterogeneidad en términos teóricos

En comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje, si bien estas configuraciones se definen por todas o la mayor parte de las categorías que conforman las concepciones estudiadas, lo hacen a partir de diferentes dimensiones teóricas y no desde una única dimensión. Estas características la presentan tres de las once configuraciones que conforman la totalidad de los escenarios educativos estudiados. Cada uno de los escenarios educativos: 'escritura', 'oralidad' y 'evaluación', muestran respectivamente una configuración que se caracteriza por ser parcialmente completa y heterogénea en términos teóricos.

Específicamente, la segunda configuración del primer escenario educativo (escritura) en la que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa, los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde las dimensiones Teoría Reproductiva Directa o bien desde la Teoría Constructivo Transaccional. La tercera configuración del segundo escenario educativo (oralidad) en la que el concepto y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Y la tercera configuración del tercer escenario educativo (evaluación) en la que el concepto, las condiciones y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y la dimensión Teoría Constructiva Transaccional; mientras que los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Como se mencionó anteriormente, esta configuración a diferencia de las anteriores, se caracteriza además por mostrar completud, al estar representada por todas las categorías.

4.2.1.3. Incompletud y homogeneidad en términos teóricos

Estas configuraciones se caracterizan por ser insuficientes en su constitución categórica (se conforman por sólo dos de las cuatro categorías que forman parte de

las concepciones estudiadas) pero se definen desde una única dimensión teórica, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. De las once configuraciones que conforman los escenarios educativos estudiados, una de ellas, perteneciente al escenario educativo de 'evaluación', se caracteriza por ser incompleta pero homogénea en términos teóricos. Específicamente, la segunda configuración de dicho escenario educativo, en la que el concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

4.2.1.4. Parcial completud y homogeneidad en términos teóricos

Estas configuraciones se definen por la mayor parte de las categorías que conforman las concepciones estudiadas y desde una única dimensión teórica, acercándose en mayor medida estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. De las once configuraciones que conforman los escenarios educativos estudiados, una de ellas, perteneciente al escenario educativo de 'escritura', se caracteriza por ser parcialmente completa y homogénea en términos teóricos. Específicamente, la tercera configuración de dicho escenario educativo, en la que las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

En términos generales, los resultados empíricos hallados ponen en tensión las relaciones entre los constructos conceptuales de las teorías implícitas de aprendizaje y las elecciones de los sujetos, ya que los modos en que se configuran las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en los diferentes escenarios educativos, muestran inconsistencias si se analizan teóricamente.

En este capítulo, en base a los resultados descriptos a partir del análisis de estadísticos descriptivos y el análisis de correspondencias múltiples se dio respuesta a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación:

- Describir las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.
- Analizar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, que mantienen los estudiantes universitarios de primer año.

En el próximo capítulo se desarrolla la discusión de los resultados obtenidos en base a la totalidad de los análisis realizados, y se da respuesta además al tercer objetivo específico de esta investigación:

- Detectar las potencialidades y problemas que presentan las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación.

Discusión de los Resultados

A continuación se interpretan los resultados hallados para cada una de las categorías analizadas (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura), se apela para ello a los aportes de otras investigaciones vinculadas a la temática de estudio llevadas a cabo en las últimas tres décadas.

1. La perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el concepto, las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos

1.1. ¿Qué es aprender a partir de la lectura de textos académicos?

En líneas generales, los resultados hallados muestran que el *concepto de aprendizaje a partir de la lectura* se concibe preponderantemente para los estudiantes, en los tres escenarios educativos estudiados, desde la Teoría Constructiva Transaccional; aunque también es significativa la presencia de la Teoría Interpretativa Interactiva en los escenarios de 'escritura' y 'evaluación'.

Los estudiantes entienden que el aprendizaje a partir de la lectura es construir un significado personal mediante la transacción entre lector, texto y contexto, recrear y reconstruir el texto, por lo que no habría un único resultado posible a partir de la lectura sino un perspectivismo en la interpretación. De un modo más simple, otros estudiantes entienden que el aprendizaje a partir de la lectura es interpretar las ideas del autor, expresar lo que 'dice' el texto recuperando las ideas más importantes, priorizando así un único resultado correcto sujeto al procedimiento de lectura, sin que se produzca un trabajo elaborativo de reconstrucción de la información desde la propia perspectiva.

En el mismo sentido, un estudio sobre concepciones intuitivas por parte de estudiantes universitarios colombianos, cursantes de primeros años de Psicología, muestra que en relación con las características del conocimiento asimilado con respecto a la realidad (copia vs. construcción), para un grupo importante de estudiantes las concepciones son constructivas, pero también existen entre ellos, aunque en menor medida, concepciones interpretativas y realistas (directas) (Aparicio Serrano y Herrón, 2006).

También en una investigación desarrollada por Portal Martínez (2014) con alumnos universitarios españoles cursantes de primero a cuarto año de Educación Social, pero entre los que predominan estudiantes de primer año, se halló que un grupo importante de alumnos conceptualizan el aprendizaje como crecimiento personal o autorrealización; para otro grupo menor aprender es adquirir habilidades y conocimientos nuevos; mientras que para otros es práctica, investigación, reflexión y descubrimiento de cosas nuevas. Se aprecia aquí la presencia de aspectos de la teoría de aprendizaje interpretativa y constructivista predominantemente.

Sin embargo, otras investigaciones exponen que un grupo importante de estudiantes universitarios argentinos conciben a la lectura como una habilidad general, que supone fundamentalmente la extracción de significados del texto (Carlino, 2010). En el mismo sentido, estudios que analizan las representaciones sobre la lectura en estudiantes argentinos que inician la universidad, en carreras vinculadas a diferentes disciplinas, encuentran en las declaraciones de los sujetos que la lectura en la universidad es entendida fundamentalmente como una 'actividad dependiente del texto', que implica comprenderlo y ajustarse a él, es una práctica obediente, fragmentaria, pasiva y descontextualizada, mediante la que se busca el sentido del texto pensándolo como ya construido (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012).

En concordancia con lo anterior Zimmerman, Di Benedetto y Diment (2008), al indagar cuáles son las concepciones sobre estudio en el contexto universitario por parte de aspirantes a ingresar la Universidad Nacional de La Matanza, en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, encuentran que para estos estudiantes los aprendizajes se entienden como recepción de conocimiento más que como construcción de comprensiones precisas, reflexivas y constructivas; consideran que el estudio universitario posibilita recibir el saber objetivo y el conocimiento fiable e incuestionable, procesado por otros (principalmente el profesor), adoptando un punto de vista impersonal acerca de los contenidos.

Por otra parte, otras investigaciones revelan que entre las concepciones intuitivas de estudiantes colombianos de Psicología sobre las características del conocimiento asimilado con respecto a la realidad, existen diferencias entre los grupos de primeros y últimos años, destacándose que con el avance en la formación académica las concepciones realistas (directas) disminuyen significativamente y aumentan las constructivas e interpretativas. Así, a diferencia de los estudiantes de primeros años, los estudiantes de últimos años conciben las características del conocimiento

asimilado con respecto a la realidad, predominantemente desde una perspectiva constructiva y en menor medida interpretativa (Aparicio Serrano y Herrón, 2006).

Sin embargo, desde los resultados de otras investigaciones se argumenta que en estudiantes universitarios de años medios o avanzados predomina la teoría interpretativa para dar cuenta del concepto de aprendizaje. En este sentido, estudiantes mexicanos que cursan últimos años de Psicología, mayoritariamente conceptualizan el aprendizaje como un proceso cognitivo que permiten extraer activamente el contenido de los materiales de aprendizaje e integrarlos de forma significativa en el propio pensamiento; para ellos aprender es 'analizar, razonar y comprender'. Otros estudiantes atribuyen importancia al trabajo del sujeto con el objeto de aprendizaje, consigo mismo y con otros sujetos, ya que consideran que aprender significa la 'apropiación de conocimientos o experiencias vividas y enseñadas por otras personas'. Mientras que otros conciben que aprender es 'adquirir habilidades' para intercambiar conocimientos, para ejecutar diversas tareas y dar solución a diferentes problemas. Un grupo pequeño de estudiantes considera que el aprendizaje es sólo 'acumular conocimientos' (Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007). Estos resultados muestran que los estudiantes de últimos años de Psicología se refieren al concepto de aprendizaje predominantemente desde una teoría interpretativa.

En el mismo sentido, otro estudio sobre las concepciones de aprendizaje de docentes y estudiantes avanzados de carreras de Profesorado en Matemática, Química, Física y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), encuentra que en la dimensión 'qué es aprender' gran parte de los estudiantes se identifican con la concepción interpretativa; mientras que los docentes se identifican con la teoría constructiva (Vilanova et al., 2017).

Otro estudio muestra diferencias en las concepciones de la lectura y conocimiento metatextual, si se comparan estudiantes mexicanos de secundaria, bachillerato³⁸ y estudiantes cursantes de años intermedios en las carreras universitarias de Química y de Letras Hispánicas. Se halló que, respecto de la conceptualización de lectura, los

³⁸ El sistema de educación formal mexicano se compone de tres bloques: a) Educación Básica Obligatoria, conformada por los niveles de educación Preescolar (3 a 5 años), Primaria (6 a 12 años) y Secundaria (12 a los 15 años); b) Educación Media Superior Obligatoria: Bachillerato o Preparatoria (15 a 18 años) y; c) Educación Superior.

estudiantes de secundaria y un grupo importante de estudiantes de bachillerato entienden a la lectura como un acto receptivo y reproductivo de la información contenida en el texto leído. En cambio, entre los estudiantes de Letras Hispánicas, algunos estudiantes bachillerato y un grupo importante de estudiantes de Química, se advierte una conceptualización interpretativa de la lectura, que reconoce la mediación subjetiva, personal y activa del lector, aunque subordinada a lo que el autor del texto quiso decir. Solamente entre el 50% de los estudiantes de Letras Hispánicas se halla la concepción constructiva de la lectura, en la que la actividad elaborativa del lector puede ir más allá de lo que el autor quiso transmitir, pudiendo valorar o criticar el texto (Hernández, 2008).

Por su parte, estudios con docentes o profesionales muestran la predominancia de la teoría constructiva entre los participantes de las investigaciones, tal es el caso de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje por parte de profesionales españoles que se están formando en un Master en docencia. Estos profesionales en formación conciben que aprender es recrear y transformar el objeto de aprendizaje y que los profesores tienen la función de promover en los estudiantes análisis, argumentación y pensamiento crítico (Gil Molina, 2014). En el mismo sentido y tal como se refirió anteriormente, en otro estudio sobre concepciones de aprendizaje de docentes y estudiantes avanzados de carreras de Profesorado en Matemática, Química, Física y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la dimensión 'qué es aprender' los docentes se identifican con la teoría constructiva mientras que los estudiantes lo hacen con la concepción Interpretativa (Vilanova et al., 2017).

Los resultados de investigación presentados a lo largo de este apartado parecen mostrar que el avance en la formación académica podría promover concepciones de aprendizaje más complejas en los estudiantes. Además las concepciones vinculadas al área de la lectura y/o del aprendizaje podría diferenciarse en base a la especificidad disciplinar, ya que entre estudiantes universitarios de años medios o avanzados en la formación, del área de Psicología o Letras Hispánicas, se halló predominio de las teorías constructiva e interpretativa. En cambio las concepciones de los estudiantes del área de Matemática, Química, Física o Biología se caracterizan sobre todo desde la teoría interpretativa (Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; Hernández, 2008; Vilanova et al., 2017).

Los resultados hallados en el presente estudio dan cuenta de una concepción superadora por parte de los estudiantes universitarios de primer año del área de Ciencias de la Educación, ya que estos entienden al aprendizaje a partir de la lectura

como la construcción de un significado personal a partir de la transacción entre lector, texto y contexto o como la interpretación de las ideas del autor. Tal lo expuesto en este apartado, los resultados hallados conciden pero también se diferencian con los encontrados en otras investigaciones.

Conciden con resultados de investigaciones con estudiantes universitarios de primer año, del área de Humanidades y Ciencias Sociales, que muestran que un grupo importante de estudiantes colombianos conciben el conocimiento asimilado con respecto a la realidad desde concepciones constructivas (Aparicio Serrano y Herrón, 2006). Asimismo se acercan a los resultados de estudios que muestran que alumnos universitarios españoles conceptualizan el aprendizaje desde concepciones constructivistas e interpretativas (Portal Martínez, 2014).

Pero también se diferencian de resultados de otras investigaciones con estudiantes argentinos del área de Humanidades y Ciencias Sociales, que conciben al aprendizajes como recepción de conocimiento, más que como construcción de comprensiones (Zimmerman et al., 2008). Y de resultados de estudios que muestran que alumnos universitarios argentinos, de diferentes campos disciplinares, conciben a la lectura como una habilidad general y dependiente del texto, que implica comprenderlo y ajustarse a él (Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino, 2010; Luppi y Smael, 2012).

Asimismo, arrojan resultados diferentes de otros estudios realizados con alumnos colombianos, mexicanos y argentinos, pertenecientes a diferentes áreas disciplinares, desde los que se sostiene que con el avance en la formación académica de los estudiantes aumentarían concepciones de tipo constructivas e interpretativas, respecto de qué es aprender, por sobre concepciones de tipo directas (Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; Hernández, 2008; Vilanova et al., 2017).

1.2. ¿Qué factores inciden en el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos y cómo operan esos factores?

En líneas generales, los resultados hallados muestran que las *condiciones de aprendizaje a partir de la lectura* se definen para los estudiantes predominantemente desde la Teoría Reproductiva Directa y de modo más moderado desde la Teoría Interpretativa Interactiva; ya que en el escenario educativo de escritura las condiciones se explican por la mayoría de los estudiantes desde la primera dimensión; y en los escenarios educativos de oralidad y evaluación si bien se definen desde la

coexistencia de las tres dimensiones teóricas, se destaca mayormente la presencia de la Teoría Reproductiva Directa en el primero y de la Teoría Interpretativa Interactiva en el segundo.

En relación con la Teoría Reproductiva Directa, desde las concepciones de los estudiantes participantes de la investigación, los factores involucrados en el aprendizaje a partir de la lectura implican mayoritariamente condicionantes propios del lector en términos de 'estados' (concentración, disponerse a leer, motivación, etc.) o acciones superficiales (repasar con la vista, leer en voz alta, etc.), así como factores del ambiente físico en el que se lleva a cabo la lectura (silencio, iluminación, comodidad, tranquilidad, etc.) y la presencia del texto. Estos factores operan de manera desvinculada y determinante en el aprendizaje a partir de la lectura.

En relación con la Teoría Interpretativa Interactiva, en menor medida los estudiantes entienden que los factores relativos al lector, texto y contexto operan en el aprendizaje a partir de la lectura de modo relacionado, involucrando procesos mentales y afectivos. Esto es que los procesos cognitivos desarrollados por el lector (tales como lectura y anotación de ejemplos, comprensión, selección de ideas), sus experiencias vitales y su formación, se vinculan con factores ambientales (incidencia del ruido, tiempo, etc.)

Los estudiantes en general no conciben que los factores relativos al lector, texto y contexto operan de modo interdependiente, provocando cambios en el aprendizaje. Tampoco toman en consideración, dentro de sus concepciones, condiciones contextuales más complejas, tales como el propósito de lectura, la consigna de la tarea, la interacción con docentes y compañeros y la incidencia de los conocimientos previos del lector en la situación de lectura.

En esta línea, investigaciones previas desarrolladas con estudiantes con características similares a los del presente estudio, exponen que los ingresantes universitarios del área de Ciencias de la Educación conciben que en el aprendizaje a partir de la lectura intervienen especialmente factores del lector en términos de 'estados' lo que sugiere limitaciones en las representaciones acerca de la importancia de la agencia del lector para el aprendizaje. También atribuyen importancia a los factores físicos o ambientales, descuidando la situación de lectura o al contexto social más amplio (Boatto y Vélez, 2008).

En relación con lo anterior, al indagar las condiciones para aprender adecuadamente desde la perspectiva de alumnos universitarios españoles del área de Educación Social, entre los que predominan alumnos de primer año, se señala que gran parte de

los estudiantes atienden a aspectos relacionados con el propio alumno -tales como estar concentrado o relajado, la motivación o el interés sobre el contenido- como factores que inciden en el aprendizaje. Otras variables vinculadas con la metodología de enseñanza y aspectos del profesor son considerados por un grupo menor de estudiantes, que se refieren a la enseñanza basada en técnicas y al protagonismo del profesor -capacidad para explicar, aclarar dudas, usar lenguaje adecuado-, sin dar cuenta de metodologías que demanden un papel activo e interactivo por parte del alumno. Las características que los estudiantes destacan del profesor son: que exija, que presione, que confíe en el alumno, sin que aparezcan, por ejemplo, características relativas a que les ayude a reflexionar o a ser más críticos (Portal Martínez, 2014).

Estos resultados muestran una fuerte presencia de la teoría directa en relación a cómo los estudiantes conciben las condiciones de aprendizaje. Si bien se mencionan aspectos relativos al lector (concentración, relajación, motivación, interés), ello no es suficiente para asegurar que el alumno es protagonista y agente activo del aprendizaje.

En concordancia con los resultados de investigación expuestos, estudiantes argentinos que inician la universidad en carreras vinculadas a diferentes disciplinas, en general no refieren a la necesidad de atender a aspectos contextuales de la lectura cuando dan cuenta de sus representaciones en este dominio (Bidiña y Zerillo, 2013; Luppi y Smael, 2012). En la misma línea, di Stefano y Pereira (2004) encuentran que los estudiantes universitarios se representan a la lectura como una tarea descontextualizada, cuyo fin es predominantemente la acumulación de información, más que el establecimiento de relaciones, contraste o comparación con otros textos y el contexto de lectura. Otro estudio llevado a cabo por Carlino (2010) también da cuenta que para un grupo considerable de estudiantes argentinos la lectura en la universidad es una habilidad general y debe ser una práctica autónoma, por lo que los estudiantes no asumen al docente como guía de los aprendizajes a partir de la lectura o que la lectura deba ser objeto de enseñanza en la universidad.

En el mismo sentido, en una investigación realizada por Zimmerman et al. (2008), al analizar las concepciones sobre estudio en el contexto universitario por parte de aspirantes a ingresar la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina), del área de Humanidades y Ciencias Sociales, se identifica que los contenidos de estudio, la enseñanza y los textos aparecen naturalizados para los estudiantes. Para ellos la enseñanza no incide en el aprendizaje y el docente se concibe como evaluador y transmisor de conocimientos, no como mediador o facilitador. La tipología,

especificidad disciplinar o complejidad de los textos tampoco son considerados como intervinientes en el aprendizaje; así mismo, los estudiantes no se refieren al estudio o trabajo grupal dentro o fuera del aula. En general, consideran que el aprendizaje depende exclusivamente de ellos mismos, que es su responsabilidad.

Otra investigación que estudia concepciones sobre el estudio en el ámbito universitario por parte de ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Argentina), cursantes de las materias Psicología y Física, muestra que los estudiantes acuerdan en la necesaria presencia de condiciones personales relacionadas con la comprensión de lo que se estudia (atención, concentración, entendimiento), así como la ejercitación o memorización y otras disposiciones personales (constancia, voluntad, trabajo, compromiso, disponer de tiempo). En particular los estudiantes de Física entienden que las actitudes o disposiciones necesarias para estudiar son preponderantemente la responsabilidad, el esfuerzo y la dedicación; también relacionan el estudiar con paciencia, perseverancia, hábito y cansancio. En cambio, para los alumnos que cursan Psicología los aspectos indispensables para estudiar atienden a la motivación, planificación y organización, así como el uso de una adecuada metodología de estudio, especialmente la lectura (Stasiejko et al., 2007).

De lo anterior se desprende que las condiciones implicadas en el 'estudiar' se centran sobre todo en los estados epistémicos o afectivos o en los procesos y estrategias de aprendizaje del sujeto que aprende, sin considerar variables contextuales o propias del material de estudio. Además, existen diferencias en función del área disciplinar, ya que los estudiantes de Psicología parecen reconocer, de modo más profundo que los de Física, la agencialidad del sujeto de aprendizaje en la interacción con el material.

En la misma línea, en una investigación sobre teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes mexicanos de escuelas públicas (secundaria y bachillerato) y estudiantes de quinto semestre de dos carreras universitarias (Química y Letras Hispánicas), se halló que al referirse a los factores que influyen en la dificultad para comprender textos, los estudiantes atribuyen mayormente los problemas al escritor y los recursos utilizados (manejo del léxico o vocabulario, claridad expositiva); aunque los alumnos de las carreras universitarias tienden a considerar de modo más equilibrado factores del lector y del autor. Los alumnos de secundaria, bachillerato y Química, a diferencia de los de Letras Hispánicas, no atienden a la consideración de los conocimientos previos, experiencias personales o estrategias del lector, como condicionantes que influyen en la lectura (Hernández, 2008).

Por último, y mostrando algunas diferencias con los resultados expuestos anteriormente, estudiantes mexicanos que cursan últimos años de Psicología, dentro de las condiciones necesarias para el aprendizaje se refieren a herramientas y métodos de enseñanza empleados por los profesores, primordialmente aquellos que promueven la participación activa de los alumnos (hacer, exponer, leer, participar). Algunos estudiantes también se refieren a la importancia de la retroalimentación de los profesores como orientación para el aprendizaje y la apertura al desarrollo del pensamiento y la creatividad. Entre las funciones de los profesores que favorecen el aprendizaje significativo, dan cuenta de la importancia de que éstos transmitan sus conocimientos y experiencias y ejemplifiquen los temas tratados en clase, o proporcionen consejos o comentarios. Para otros alumnos, una función importante del profesor es brindar libertad para trabajar; en menor medida algunos estudiantes piensan que los profesores tienen como responsabilidad poner a su disposición los materiales de aprendizaje. Sin embargo, algo a destacar es que los participantes del estudio no se refieren a la explicitación de las intenciones de enseñanza, los objetivos y tareas de aprendizaje por parte del docente, como una función importante que favorecen el aprendizaje significativo (Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007).

Las últimas dos investigaciones muestran que estudiantes universitarios cursantes de años medios o últimos años de su carrera, atienden tanto a factores del lector como del texto (autor) para explicar la lectura y las dificultades de lectura. A su vez, la especificidad disciplinar en la formación universitaria relacionada al área del lenguaje o la psicología parece promover una mayor consideración de la agencia del lector, ya que estudiantes de Letras Hispánicas atienden a los conocimientos previos, las experiencias personales o las estrategias del lector como condicionantes de la lectura a diferencia de los estudiantes de Química (Hernández, 2008). Además, los estudiantes de últimos años de Psicología, dentro de las condiciones necesarias para el aprendizaje atienden a la metodología de enseñanza universitaria y las modalidades de enseñanza del profesor, cercanas a una perspectiva constructivista (promoción de participación activa, desarrollo del pensamiento, creatividad y libertad en el trabajo, retroalimentación y orientación, mención de conocimientos, experiencias y ejemplos de los temas tratados); aunque no consideran aspectos contextuales relacionados con la explicitación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de las tareas como elementos que favorecen el aprendizaje significativo (Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007).

A diferencia de estos últimos resultados, la investigación aquí desarrollada muestra que los estudiantes universitarios de primeros año del área de Ciencias de la Educación explican las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos desde la Teoría Reproductiva Directa y, en menor medida, desde la Teoría Interpretativa Interactiva. En concordancia con ello y tal como se expuso previamente, otras investigaciones con estudiantes de primer/os año/s universitario/s muestran también la fuerte presencia de la Teoría Directa en las concepciones de los componentes que participan en el aprendizaje, entendidos como factores del lector, ya sea en términos de 'estados' (concentración, motivación, atención), de la ejercitación y memorización o de otras disposiciones personales (constancia, voluntad, trabajo, compromiso, disponer de tiempo). Los estudiantes también se refieren a factores físicos o ambientales y a la naturalización de los contenidos de estudio, la enseñanza y los textos (Boatto y Vélez, 2008; Carlino, 2010; Portal Martínez, 2014; Stasiejko et al., 2007; Zimmerman et al., 2008).

En algunos casos se advierten concepciones más complejas, ya que alumnos argentinos que cursan Psicología atienden a aspectos tales como la motivación, planificación y organización, uso de adecuada metodología de estudio y especialmente la lectura, como mediadores en el aprendizaje (Stasiejko et al., 2007). Ideas éstas que se asocian con la Teoría Interactiva Interpretativa.

Una concepción compleja sobre las condiciones que intervienen en el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, además de considerar los factores físicos y ambientales que pueden favorecer u obstaculizar la atención o concentración de lector, implica atender a la agencia del lector en el tratamiento de los textos y al contexto de lectura en un sentido más amplio. En el tercer apartado de este capítulo: "Enseñanza para el cambio representacional en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de estudiantes de primer año universitario", se desarrollan características y lineamientos que pueden asumirse desde la enseñanza universitaria en ese sentido, asignando a la lectura el valor de herramienta de aprendizaje y acompañando a los estudiantes en el proceso de lectura y aprendizaje en las disciplinas.

1.3. ¿Cómo se aprende a partir de la lectura de textos académicos?

Los *procesos de aprendizaje a partir de la lectura* se definen de diferente modo por parte de los estudiantes universitarios en cada uno de los escenarios educativos estudiados. En el escenario educativo de escritura se explican preponderantemente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional (aunque también un grupo

significativo de estudiantes se ubican en la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva); en el escenario educativo de evaluación se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva (aunque también un grupo significativo de estudiantes se ubican en la dimensión Teoría Constructiva Transaccional); y en el escenario educativo de oralidad se explican desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, aunque la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva muestra una frecuencia superior. Puede advertirse entonces una mayor presencia de la Teoría Interpretativa Interactiva y/o Teoría Constructiva Transaccional para explicar esta categoría.

En este sentido, preponderantemente los estudiantes entienden que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura involucran la actividad interpretativa de incorporación de información presente en el texto leído, mediante procesos tales como selección, organización, hipótesis, inferencias, memorización, control de lo memorizado, autocorrección, relación con conocimientos previos, etc.; lo que involucra el desarrollo de una comprensión ajustada al texto leído, sin involucrar procesos más elaborativos, de reconstrucción de la información. O, en un sentido superador, atienden a dichos procesos y entienden que el aprendizaje implica la actividad de construcción y reconstrucción del conocimiento, en base a la comprensión activa, reflexión, indagación, diálogo con pares, lectura crítica, autorregulación, etc., considerando los propósitos de lectura y las experiencias y conocimientos previos de los lectores.

En relación con lo anterior, Aparicio Serrano y Herrón (2006) estudian las concepciones intuitivas respecto de la interacción entre conocimiento nuevo y conocimiento previo por parte de estudiantes universitarios colombianos, cursantes de primeros años de Psicología, encontrado que estas concepciones se definen para un grupo importante de estudiantes desde perspectivas constructivas, aunque existen también entre ellos concepciones realistas y en menor medida interpretativas.

Otro estudio muestra que, en líneas generales, un grupo importante de estudiantes universitarios españoles del área Educación Social (entre los que predominan estudiantes de primer año), en cuanto a las estrategias utilizadas para aprender en el contexto académico, se refieren a estudiar, trabajar o reflexionar; asistir o atender en clase; mientras que un grupo muy reducido se refiere al debate y trabajo grupal (Portal Martínez, 2014). Esto se vincularía de manera más cercana con una teoría interpretativa de aprendizaje.

En concordancia con ello, investigaciones sobre concepciones de aprendizaje mediante textos, por parte de estudiantes universitarios argentinos, muestran que en ellos tiene preponderancia la concepción de procesos interpretativos de lectura cuyo

resultado de aprendizaje se considera único y ajustado a las fuentes de información. Las investigaciones muestran que las declaraciones de los estudiantes sobre los procedimientos o estrategias que ponen en marcha para leer y aprender implican fundamentalmente relectura, selección y parafraseo de lo leído; en algunos casos los estudiantes también declaran que es necesario atender al punto de vista de los autores y establecer relaciones, lo que se inscribe dentro de procesos más elaborativos (Boatto, 2007; Boatto y Vélez, 2008; Bosch y Scheuer, 2006, Bidiña et al., 2011; Lotito et al., 2012).

Las investigaciones también muestran que si bien las declaraciones de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje podrían inscribirse dentro de la teoría interpretativa, estos mismos estudiantes presentan dificultades a la hora de seleccionar, elaborar e integrar la información leída, cuando producen resúmenes a partir de textos expositivos (Rinaudo, 1999) o argumentativos (Bidiña et al., 2011; Lolito et al., 2012). De este modo, podría señalarse que la presencia de determinada representación sobre la lectura y los procesos de lectura que los estudiantes declaran no necesariamente muestran que las prácticas que efectivamente pueden llevar cabo se articulan de manera coherente con dichas representaciones.

En este sentido, los resultados de una investigación previa (Boatto, 2007) dan cuenta que estudiantes universitarios del área de Ciencias de la Educación definen a la lectura como un proceso cognitivo desarrollado por lector en el encuentro con el texto, en el cual deben por ejemplo interpretar y vincular la información con saberes previos; considerando además aspectos psicológicos que intervienen durante la lectura, como la utilización de un léxico personal o la interiorización del saber. También manifiestan que lo aprendido se valida por su eficacia funcional (ejemplificación, vinculación con otros textos, uso en otras situaciones educativas) o por consenso (lo que implica interactuar con otros). Sin embargo, en la situación específica de lectura de un texto breve y difícil los estudiantes conciben que para comprender el texto deben llevar a cabo acciones de registro de la información (marcar, subrayar, transcribir) obviando en algunos casos los procesos internos de pensamiento. Además mencionan la necesidad de buscar a un agente externo (generalmente el docente) que posea el saber y lo transmita (Boatto, 2007).

Portal Martínez (2014), en su investigación con estudiantes universitarios españoles del área Educación Social, también da cuenta divergencias entre las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, relacionadas con la teoría directa e interpretativa y las metodologías de enseñanza que prefieren, relacionadas con la

teoría constructiva. Un grupo importante de alumnos prefiere estudiar de apuntes de clase o del libro de texto o manual –más vinculado a la teoría directa-; en menor medida optan por realizar trabajos prácticos y utilizar medios informáticos -procedimientos más autónomos y relacionados con una concepción más interpretativa-. Sin embargo, al referirse a las metodologías de enseñanza, mayoritariamente prefieren metodologías activas -tales como prácticas en situaciones reales, trabajos en equipo, análisis y discusiones de texto y discusiones en grupo- relacionadas a la teoría constructivista.

En el mismo sentido Vilanova et al. (2017) refieren que se aprecia cierto desfase entre las concepciones y prácticas de docentes universitarios. Si bien éstos muestran la presencia de la teoría constructiva en la mayoría de las dimensiones estudiadas, ante indagaciones más vinculadas con prácticas concretas en el aula universitaria o con la evaluación de resultados -en las que se ponen en juego las concepciones más implícitas y de carácter procedimental-, conviven distintas concepciones, siendo predominante la interpretativa.

Se advierte entonces que algunos de los resultados de las investigaciones desarrolladas muestran que en las concepciones de algunos estudiantes no se reconoce la agencialidad del lector desde los procesos cognitivos y afectivos intervinientes en la lectura, relacionándose mayormente con la teoría directa. Sin embargo, los resultados hallados en este estudio muestran que las concepciones implícitas de los estudiantes sobre los procesos intervinientes en el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos se alejan de la Teoría Reproductiva Directa y se acercan a la Teoría Interpretativa Interactiva y a la Teoría Constructiva Transaccional. Como se ha expuesto hasta aquí, otras investigaciones encuentran resultados en la misma línea, ya que dan cuenta que la manera en que estudiantes universitarios de primeros años se representan los procesos de aprendizaje en general o de lectura en particular, se inscribe mayoritariamente en la teoría constructiva y/o interpretativa (Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Bosch y Scheuer, 2006; Portal Martínez, 2014).

En la misma línea, estudios llevados a cabo con estudiantes de años más avanzados, docentes o profesionales que se forman como profesores también muestran el predominio de la concepción constructiva o interpretativa respecto de los procesos de aprendizaje. Tal es el caso de las concepciones intuitivas de estudiantes universitarios colombianos (cursantes de últimos años de Psicología), respecto de la interacción entre conocimiento nuevo y conocimiento previo, las cuales son predominantemente constructivas y en menor medida interpretativas. Así mismo, al comparar los

resultados entre los grupos de primeros y últimos años las respuestas interpretativas y constructivas aumentan y las realistas desaparecen (Aparicio Serrano y Herrón, 2006).

En otro estudio sobre concepciones de aprendizaje de docentes y estudiantes avanzados de carreras de Profesorado en Matemática, Química, Física y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), en la dimensión 'cómo se aprende' gran parte de los estudiantes se identifican con la concepción interpretativa; mientras que los docentes se identifican con la teoría constructiva (Vilanova et al., 2017). En cambio, otra investigación muestra que, respecto de cómo enseñar conceptos y procedimientos, estudiantes chilenos de pedagogía que están finalizando sus estudios se muestran más constructivistas que los profesores universitarios. Los estudiantes asumirían mayormente la interacción docente - alumno, la contrastación de conocimientos y la comprensión relacionada con la aplicación de lo aprendido a distintos contextos; mientras que en los profesores prevalece la noción de que los estudiantes deben asimilar y presentar el conocimiento 'correcto' (Gómez y Guerra, 2012).

Otras experiencias investigativas refieren que alumnos españoles que han finalizado su carrera universitaria de Licenciatura (en la rama de las Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Ciencias Jurídicas) y se forman para ser profesores, conciben que el modo en el que se aprende es predominantemente interpretativo, seguido de concepciones constructivas y en menor medida directas (Amezcuza Membrilla et al., 2011). En el mismo sentido, las concepciones sobre cómo aprender, enseñar y evaluar por parte de profesionales españoles cursantes de un Máster en formación docente, adhieren mayoritariamente a la teoría interpretativa (Gil Molina, 2014). En relación con ello los estudiantes creen que se deben:

[...] seleccionar libros de texto que destaquen la información más relevante e incluyan actividades, hacer preguntas concretas y claras dando al estudiante la posibilidad de obtener la respuesta a través de diferentes procedimientos, y permitirle utilizar el material de estudio en los exámenes, pero comprobando que conoce la información (Gil Molina, 2014, p.72).

Otro grupo menor explica cómo aprender, enseñar y evaluar desde la teoría constructiva, así:

[...] seleccionarían libros de texto con variedad de problemas y ejercicios, aunque no incluyan todos los contenidos del programa que se ha de trabajar; [harían] preguntas abiertas para que su alumnado construya su aprendizaje [y]

exámenes con material delante para evaluar si puede construir respuestas (Gil Molina, 2014, p.72).

En líneas generales, los resultados de investigación expuestos muestran que tanto entre estudiantes universitarios de primeros años, como entre estudiantes de años más avanzados, docentes o profesionales que se forman como profesores, las teorías interpretativa y/o constructiva son las que explican predominantemente los procesos de aprendizaje en un sentido general o de lectura en particular (Amezcu Membrilla et al., 2011; Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Bosch y Scheuer, 2006; Gil Molina, 2014; Gómez y Guerra, 2012; Portal Martínez, 2014; Vilanova et al., 2017), en concordancia con los resultados hallados en este estudio.

Sin embargo, en el caso de los estudiantes de primer año universitario, ciertas investigaciones también destacan la presencia de la teoría directa, sobre todo cuando los estudiantes se ven enfrentados a situaciones concretas de lectura y aprendizaje (Bidiña et al., 2011; Boatto, 2007; Lotitto et al., 2012; Rinaudo, 1999).

1.4. ¿Qué se aprende a partir de la lectura de textos académicos?

Los *resultados de aprendizaje a partir de la lectura* se definen preponderantemente para los estudiantes, en los tres escenarios educativos analizados, desde la Teoría Constructiva Transaccional. Desde esta teoría el lector atiende a su propia perspectiva y a sus conocimientos personales, relaciona y reelabora los contenidos del texto para aprenderlos, construyendo un texto paralelo; así, a partir de la lectura se aprende la representación que el lector puede hacer del texto.

Otras investigaciones muestran en cambio mayor presencia de la teoría interpretativa e incluso directa, respecto al modo en que los estudiantes universitarios de primeros años conciben aspectos relacionado a los resultados del aprendizaje.

Específicamente, una investigación sobre concepciones intuitivas de aprendizaje por parte de estudiantes colombianos cursantes de primeros años universitarios en el área de Psicología, muestra que respecto de la organización de conocimientos aprendidos, las concepciones son interpretativas para un grupo considerable de sujetos, pero también existen entre ellos concepciones constructivas en un porcentaje significativo y, en menor medida, realistas (directas). Además, las concepciones sobre recuperación de conocimientos -que atienden a mecanismos que permiten la conservación o el olvido de los conocimientos aprendidos- también son predominantemente interpretativas, aunque así mismo existen entre los estudiantes concepciones realistas (directas) y constructivas (Aparicio Serrano y Herrón, 2006). En líneas generales se

aprecia la mayor presencia de la teoría interpretativa en las concepciones de los estudiantes sobre la organización y recuperación de los conocimientos aprendidos.

Por otra parte, Portal Martínez (2014) a partir de un estudio con alumnos universitarios españoles del área de Educación Social, entre los que predominan alumnos de primer año, señala que cuando los estudiantes tienen que justificar en qué se basan para acreditar que han logrado o no el aprendizaje, avalan el logro en función de los resultados o del incremento del conocimiento -aspecto más relacionado a la teoría directa- o por la capacidad de poner en práctica lo aprendido -aspecto más relacionado a la teoría interpretativa-. En general los estudiantes explican el logro o no logro de aprendizaje desde atribuciones internas y se advierte en sus argumentos sobre el modo de concebir los resultados de aprendizaje la presencia de la teoría directa e interpretativa; aunque también pocos casos se refieren a 'la explicación', la cual requiere cierto nivel de reestructuración y elaboración de conocimientos, lo que se vincula más con una teoría constructivista (Portal Martínez, 2014).

Al referirse a por qué han o no han aprendido, los alumnos conciben mayoritariamente al aprendizaje dentro de un modelo de gestión externa, atendiendo por ejemplo a las exigencias de la asignatura y metodología del profesor o al tipo y complejidad del contenido. Otro grupo menor de estudiantes refiere a cuestiones relativas a la motivación o a la práctica y comprensión. Pueden advertirse aquí aspectos de la teoría directa (predominantemente) e interpretativa. Además, el autor destaca que en general los estudiantes consideran que aprenden por una única razón o aspecto del proceso de aprendizaje, lo que muestra una visión reducida y simple del mismo, más propia de la teoría directa (Portal Martínez, 2014).

Como se mencionó anteriormente, los resultados de las investigaciones presentadas (Portal Martínez, 2014; Aparicio Serrano y Herrón, 2006) muestran una mayor presencia de la teoría interpretativa o directa en el modo en que los estudiantes universitarios de primeros años conciben aspectos relacionados a los resultados del aprendizaje, diferenciándose de los hallazgos del presente estudio, en el que los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se explican predominantemente desde la Teoría Constructiva Transaccional.

En la misma línea, una investigación sobre concepciones implícitas de aprendizaje por parte de estudiantes argentinos de nivel secundario muestra que, en relación con los contenidos a aprender (qué se aprende), los estudiantes también dan cuenta de rasgos cercanos a la teoría constructiva. Sin embargo, al referirse al rol del alumno y del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje prevalece en ellos la teoría

interpretativa. Respecto del primero, entienden que puede haber diferentes caminos para llegar al conocimiento establecido como válido; respecto al segundo, consideran que el docente tiene la función de transmisor de información y si bien debe considerar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tiene que apostar a que los alumnos lleguen a un único resultado correcto de aprendizaje (Varela et al., 2015).

Otras investigaciones con estudiantes universitarios de años intermedios o avanzados refieren que el modo en que éstos conciben los resultados de aprendizaje o aspectos relacionados con el mismo, se relaciona preferentemente a la teoría interpretativa y constructiva.

Tal es el caso de un estudio llevado a cabo por Hernández (2008), sobre teorías implícitas de escritura por parte de estudiantes mexicanos pertenecientes a diferentes campos disciplinares, cursantes de años intermedios de sus respectivas carreras universitarias: Química y Letras, en el que se encontraron diferencias entre los estudiantes de distintas carreras sobre la concepción del producto de la escritura:

- Los estudiantes de Química se centran en 'lo que saben' (del texto fuente y de sus conocimientos previos) más que en la dimensión retórica-comunicativa a la que la tarea de escritura demanda atender, por lo que no pueden 'transformar los conocimientos' de modo profundo. El texto que producen se ajusta al texto fuente sin atender a la demanda de un cambio retórico en la producción textual elaborada. Producen un resumen o una nueva producción que no llega a ser un nuevo texto que se desprege del texto fuente. De este modo, presentan un teoría implícita de escritura pre-constructiva³⁹, porque su escritura no es receptiva-reproductiva -más presente en estudiantes de secundaria- pero tampoco llega a atender plenamente a la construcción de conocimiento (Hernández, 2008).
- En cambio, el texto que producen los estudiantes de Letras atiende a la demanda de un cambio retórico en la producción textual. Estos estudiantes presentan mayoritariamente una teoría implícita constructiva de escritura, que considera las distintas variables implicadas en el proceso de composición

³⁹ A diferencia de [la] teoría receptiva-reproductiva, que sin duda coincide con lo que Bereiter y Scardamalia (1987) llaman modelo de 'escribir lo que se sabe' y que sólo trabaja en la dimensión del contenido, la teoría implícita pre-constructiva es superior por dos razones: manifiesta una apertura progresiva en el trabajo de redacción a la dimensión retórica-comunicativa; y presenta un mayor trabajo reflexivo en la realización de la actividad compositiva -especialmente sesgado a la dimensión del contenido- y un mayor despliegue en las estrategias autorreguladoras en cada uno de los procesos de la composición (planificación, textualización y revisión) (Hernández Rojas, 2012, p.56).

escrita, así como la dimensión retórica-comunicativa a la que la tarea de escritura demanda atender (Hernández Rojas, 2012).

Sin embargo, en otra investigación que indaga concepciones de escritura en alumnos de nivel medio y universitario se halló que si bien los estudiantes universitarios presentan una concepción de escritura más sofisticada y compleja que los de nivel medio, no alcanzan completamente una concepción epistémica de la escritura⁴⁰ (Villalón y Mateos, 2009).

Por su parte, Aparicio Serrano y Herrón (2006) hallaron como resultado de sus investigaciones que las concepciones intuitivas sobre la organización de conocimientos aprendidos por parte de estudiantes colombianos, cursantes de últimos años universitarios en el área de Psicología, son predominantemente constructivas; en menor medida interpretativas y escasamente realistas. Además, al comparar los resultados entre los grupos de primeros y últimos años, las concepciones realistas e interpretativas disminuyen, mientras que las concepciones constructivas aumentan. Según estos autores:

[...] es posible que los procesos de reestructuración cognitiva que están vinculados a los estudios universitarios hagan que los estudiantes generen modelos de organización en términos de jerarquías y vínculo de relación entre conocimientos. Esto [lleva a pensar en] la posibilidad de la existencia de variables asociadas al paso por la universidad que pueden estar generando cambios en las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes a favor de una visión constructiva (Aparicio Serrano y Herrón, 2006, p.51).

No obstante, en los estudiantes de últimos años las concepciones de recuperación de conocimientos -mecanismos que permiten la conservación o el olvido de los conocimientos aprendidos- se mantienen en porcentajes similares para los tres tipos de teorías: constructivas, interpretativas y realistas. Además, si se comparan los estudiantes de primeros años y últimos años se advierte que las respuestas constructivas aumentan y las respuestas interpretativas disminuyen, pero las respuestas realistas también aumentan, aunque muy levemente (Aparicio Serrano y Herrón, 2006).

⁴⁰ Carlino (2005) sostiene que la escritura y la revisión de lo escrito, posibilita la objetivación, clarificación y reestructuración de las ideas construidas. La composición escrita implica atender al problema del contenido (qué decir) y al problema retórico (cómo decirlo), para ello el lector necesita reorganizar y modificar el conocimiento que tiene sobre el tema. La escritura en este sentido es una herramienta epistémica que posibilita revisar, transformar y acrecentar el propio conocimiento, es un instrumento de aprendizaje y pensamiento (Mateos, 2001, Castelló, 2009).

En otra investigación con estudiantes mexicanos que cursan últimos años de Psicología, respecto de la valoración que realizan sobre el propio aprendizaje a lo largo de la formación profesional, se halló que muchos de los estudiantes consideran que el aprendizaje les aportó crecimiento personal -desarrollo individual o subjetivo que ha influido en su vida cotidiana-; otros consideran que han podido desarrollar conocimiento a partir de la curiosidad, búsqueda de respuestas y nuevos saberes; para otros los conocimientos adquiridos han ayudado en el trabajo aplicado. Se advierte en estas consideraciones el trabajo activo del sujeto de aprendizaje, vinculable a la teoría interpretativa, sin embargo los estudiantes prácticamente no hacen referencia a la relación de su aprendizaje con el ejercicio profesional. También algunos relacionan al aprendizaje con el cumplimiento de las normas y tiempos formales e instituciones, concibiéndolo así como despersonalizado y condicionado primordialmente por factores externos (Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007).

En concordancia con lo anterior, en un estudio sobre las concepciones de aprendizaje de docentes y estudiantes avanzados de carreras de Profesorado en Matemática, Química, Física y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), en la dimensión 'qué se aprende', las concepciones de los estudiantes se distribuyen entre la teoría interpretativa y directa, mientras que las de los docentes se identifican con la teoría constructiva. En la dimensión 'qué y cómo se evalúa', las concepciones de los estudiantes se ubican predominantemente en la teoría interpretativa y las de los docentes se distribuyen entre la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Los estudiantes y docentes muestran concepciones cercanas al respecto de la evaluación de los aprendizajes, predominando la teoría interpretativa, en cambio, se advierten diferencias en otras variables estudiadas (qué es, cómo y qué se aprende). Ello podría explicarse porque ambos grupos de sujetos comparten el mismo dominio disciplinar en la formación y la misma cultura de enseñanza; además, la evaluación tiene características operativas y procedimentales y al estar relacionada con una actividad concreta del aula, reflejaría mejor las concepciones implícitas de ambos grupos de sujetos (Vilanova et al., 2017).

Otras investigaciones con estudiantes de posgrado o docentes universitarios dan cuenta que el modo de concebir los resultados de aprendizaje o aspectos relacionados con el mismo, se relaciona predominantemente a la teoría constructiva.

En este sentido, un estudio con alumnos españoles que han finalizado su carrera universitaria de Licenciatura (en la rama de las Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias

Sociales y Jurídicas) y completan su formación para ser profesores mediante un Máster Universitario en Educación, muestra que los estudiantes de posgrado perciben los contenidos del aprendizaje o lo que se aprende desde perspectivas constructivas y en menor medida desde las interpretativas (Amezcu Membrilla et al., 2011)

En relación con lo anterior, respecto de la motivación, evaluación y enseñanza de actitudes, profesores universitarios se muestran más constructivistas que estudiantes chilenos de pedagogía que están finalizando sus estudios. Entre las ideas de los profesores prevalece la promoción de la autonomía y reflexión por parte de los estudiantes; mientras que los alumnos se inclinan más hacia el rigor y el control externo (Gómez y Guerra, 2012).

Así mismo, el modo en que consideran el contenido del aprendizaje profesiones españoles que se están formando como docentes, se define desde la teoría constructiva predominantemente. Se otorga relevancia a los conocimientos previos del estudiante y la selección de contenidos a los que pueda asignarle significado, aunque no se trabaje el programa de la materia completo. Así mismo, estos estudiantes de posgrado consideran mayoritariamente que la evaluación se define desde la teoría constructiva; en relación con ello conciben que se debe atender especialmente a los distintos procedimientos y estrategias llevadas a cabo por los estudiantes ante situaciones problemáticas novedosas, más que a los resultados del aprendizaje en sí mismos (Gil Molina, 2014).

En líneas generales, la información expuesta en este apartado permite reconocer que algunos estudios hallan datos diferentes a los encontrados en esta investigación, en la que los estudiantes de primer año universitario del área de Ciencias de la Educación conciben los resultados de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos predominantemente desde la Teoría Constructiva Transaccional. De modo diferente, otros estudios muestran que la manera en que estudiantes universitarios de primeros años conciben aspectos relacionados con los resultados del aprendizaje se caracteriza por teoría interpretativa o directa (Portal Martínez, 2014; Aparicio, Serrano y Herrón, 2006). Sin embargo, otras investigaciones con estudiantes universitarios de años intermedios o avanzados muestran que la concepción de los resultados de aprendizaje o aspectos relacionados con el mismo, por parte de los estudiantes, se relaciona con la teoría interpretativa y constructiva (Aparicio Serrano y Herrón, 2006; Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; Hernández, 2006; Vilanova et al., 2017; Villalón y Mateos, 2009). Así mismo, otros estudios dan cuenta que entre los docentes universitarios o estudiantes de posgrado que se forman en docencia, predomina la

teoría constructiva respecto del modo en que conciben los resultados de aprendizaje o aspectos relacionados con ellos (Amezcu Membrilla et al., 2011; Gil Molina, 2014; Gómez y Guerra, 2012; Vilanova et al., 2017).

Hasta aquí hemos puesto en discusión los resultados hallados a partir del análisis estadístico descriptivo de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, que mantienen los estudiantes universitarios participantes de esta investigación, a la luz de resultados de investigaciones actuales desde la que se estudian concepciones en el dominio del aprendizaje, la lectura y la escritura, especialmente en el ámbito universitario.

A continuación avanzamos en la interpretación de los datos obtenidos del análisis de correspondencias múltiples, que mostró las configuraciones de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los estudiantes universitarios.

2. Configuraciones que asumen las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en escenarios educativos de escritura, oralidad y evaluación

El procedimiento de análisis de correspondencias múltiples mostró, tal como se expuso en el capítulo anterior, que las configuraciones o estructuras subyacentes que conforman las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los tres escenarios educativos estudiados (escritura, oralidad y evaluación), se definen en base a dos tendencias centrales: completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje. La completud o incompletud se refiere a la suficiencia o insuficiencia de la constitución categórica de la concepción, atendiendo a: el concepto, las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura. La homogeneidad y heterogeneidad refieren a la definición de las concepciones desde una única dimensión teórica (homogeneidad) o desde conjunción de dos o más dimensiones teóricas (heterogeneidad), específicamente: Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional.

Se identificaron cuatro combinaciones posibles en las configuraciones de las concepciones estudiadas: 1. incompletud y heterogeneidad en términos teóricos (seis configuraciones), 2. completud o parcial completud y heterogeneidad en términos teóricos (tres configuraciones), 3. incompletud y homogeneidad en términos teóricos

(una configuración), 4. parcial completud y homogeneidad en términos teóricos (una configuración). Siendo que la mayoría de las configuraciones se caracterizan por ser heterogéneas e incompletas, seguidas por configuraciones heterogéneas y parcialmente completas.

Investigadores que se ocupan del estudio de las representaciones implícitas respecto de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes agentes (docentes – alumnos), niveles educativos y dominios disciplinares, asumen la coexistencia de diversas representaciones en los sujetos. Las concepciones se caracterizan por ser mixtas y heterogéneas, diferenciándose en función del contexto y de la tarea (Aparicio y Pozo, 2006; de la Cruz, Pozo, Huarte y Schneuer, 2006; Gómez y Guerra, 2012; Marrero, 1993; Mortimer, 2001; Pérez Echeverría, Pecharromán et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2003; Portal Martínez, 2014; San Martín, 2012).

Específicamente, esta heterogeneidad es explicada por la convivencia del conocimiento cotidiano o alternativo (de carácter más implícito) con el conocimiento científico o formal (de carácter más explícito) (Oliva Martínez, 1999, Rodrigo, 1997). Se reconoce además la coexistencia de diversas representaciones al interior del conocimiento cotidiano y la variación de las representaciones en función del contexto (Marton, 1981; Rodrigo, 1997) o del dominio de conocimiento involucrado (Vosniadou, 2006). También se reconoce la incidencia de factores culturales y personales en la conformación de las representaciones (Rodríguez Pérez y González Méndez, 1995).

Desde algunas de estas investigaciones, si bien se asume la variabilidad de las representaciones, en general se considera que los sujetos que participan de los mismos escenarios socio-culturales y formatos de interacción social compartirían convenciones representacionales en determinados dominios; en tanto las concepciones de los distintos sujetos presentarían cierto nivel de sistematicidad u homogeneidad dependientes de estructuras latentes activadas en las distintas situaciones y tareas (Rodrigo, 1993; Rodríguez Pérez y González Méndez, 1995).

Los resultados de los análisis llevados a cabo en este estudio muestran, en cambio, que al interior de cada uno de los escenarios educativos analizados las representaciones implícitas son inconsistentes. Esta inconsistencia se observa al interior de un mismo dominio (el aprendizaje a partir de la lectura) y contexto o situación (cada uno de los escenarios educativos estudiados). En otras palabras, se refleja en la manera en que se agrupan las diferentes categorías (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura), en cada uno de los escenarios educativos (escritura, oralidad y evaluación).

A partir de los resultados obtenidos, recuperamos el planteo de Castorina (2010) respecto de la discusión sobre el uso del constructo “teoría” para dar cuenta de las concepciones implícitas. Este autor, retomando planteos de Bruner (1990), considera que tales concepciones se constituyen por “saberes narrativos” que no se estructuran desde una lógica conceptual, como lo hacen las teorías científicas. Las concepciones implícitas o de sentido común se presentan de manera incoherente o inconsistente debido a su naturaleza tácita y por tanto incomunicable; implican presuposiciones generales sobre relaciones causales para explicar determinados acontecimientos, pero no son concientes para los sujetos. En cambio, las concepciones científicas necesariamente deben explicarse en base a un lenguaje o sistema de representación compartido por una comunidad científica, ante lo que deben mostrar coherencia y consistencia (Kaplan, 1997; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006).

Así mismo, Wellman (1990) expone que una teoría, para constituirse como tal, debe contener tres rasgos: 1) ser un conocimiento coherente, una red interrelacionada de constructos y términos, en la que los conceptos se entrelazan y cada uno apoya al resto; 2) ser distinciones o compromisos ontológicos específicos, destacar rasgos relevantes en diferentes campos, permitir la diferenciación de los fenómenos en base a distintos tipos de entidades y procesos y; 3) ser un marco causal-explicativo que permita justificar, comprender y formular predicciones sobre los fenómenos de un campo.

En este mismo sentido, Castorina et al. (2007) definen a las teorías como “sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones, organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos” (p.209).

Los resultados hallados muestran que, en general, las configuraciones de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, en los distintos escenarios educativos estudiados se caracterizan por alejarse en gran medida de los constructos teóricos que explican las diferentes teorías implícitas de aprendizaje. Estas configuraciones son mixtas, heterogéneas, se definen desde dos o tres dimensiones teóricas (Reproductiva Directa, Interpretativa Interactiva y Constructiva Transaccional), siendo así mismo mayoritariamente incompletas categóricamente, para constituirse en una teoría.

De las once configuraciones halladas, solamente dos se definen desde una única dimensión teórica, aunque no muestran una completud total. Específicamente: la tercera configuración del primer escenario educativo (escritura), en la que las

condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva; y la segunda configuración del tercer escenario educativo (evaluación) en la que el concepto y los resultados aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

Además, solamente una configuración muestra total completud, aunque se define desde la conjunción de dos dimensiones teóricas: la tercera configuración del tercer escenario educativo (evaluación) en la que el concepto, las condiciones y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y la dimensión Teoría constructiva Transaccional; mientras que los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional.

Por otra parte, y en relación con el ultimo agrupamiento mencionado, postulados teóricos que se ocupan de las concepciones de aprendizaje entendidas como teorías implícitas plantean que entre las Teorías Implícitas de Aprendizaje Directa e Interpretativa y entre las Teorías Implícitas de Aprendizaje Interpretativa y Constructiva existirían concepciones intermedias, que van generándose en el transcurso del proceso de cambio representacional que podrían experimentar los sujetos (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Scheuer y Pozo, 2006). Estas concepciones intermedias se caracterizarían por estar compuestas de síntesis de componentes de dos teorías implícitas de aprendizaje, ya sean la Teoría Directa e Interpretativa o la Teoría Interpretativa y Constructiva.

En relación con ello, los resultados hallados muestran configuraciones que, aunque en general son incompletas categóricamente, se definen por la conjunción entre la Teoría Reproductiva Directa y la Teoría Interpretativa Interactiva. Específicamente:

- La cuarta configuración del primer escenario educativo (escritura), en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.
- La cuarta configuración del segundo escenario educativo (oralidad) en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

- La primera configuración del tercer escenario educativo (evaluación) en la que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

Estos resultados muestran coincidencias con otras investigaciones respecto de concepciones de aprendizaje en distintos dominios de conocimiento, realizadas con estudiantes de nivel universitario, las que informan que entre ellos tienen vigencia versiones de la Teoría Implícita Directa de Aprendizaje y de la Teoría Implícita Interpretativa de Aprendizaje (Pérez Echeverría, Pecharromás et al., 2006; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006).

También se hallaron configuraciones que, aunque en general son incompletas categóricamente, se definen por la conjunción entre la Teoría Interpretativa Interactiva y la Teoría Constructivo Transaccional. Específicamente:

- La primera configuración del segundo escenario educativo (oralidad) en la que los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional.
- La tercera configuración del tercer escenario educativo (evaluación) en la que el concepto, las condiciones y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva y la dimensión Teoría constructiva Transaccional; mientras que los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Como se mencionó anteriormente, esta configuración a diferencia de las anteriores, se caracteriza además por mostrar completud, al estar representada por todas las categorías.

Sin embargo, se observan también agrupamientos que se definen por la conjunción de la Teoría Reproductiva Directa y la Teoría Constructivo Transaccional. Específicamente:

- La primera configuración del primer escenario educativo (escritura) en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde las dimensiones Teoría Reproductiva Directa y Teoría Constructivo Transaccional y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional.

- La segunda configuración del primer escenario educativo (escritura) en la que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Reproductivo Directa, los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde las dimensiones Teoría Reproductivo Directa o Teoría Constructivo Transaccional.
- La segunda configuración del segundo escenario educativo (oralidad) en la que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se define desde las dimensiones Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructivo Transaccional y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde las dimensiones Teoría Reproductivo Directa o Teoría Constructivo Transaccional.
- La tercera configuración del segundo escenario educativo (oralidad) en la que el concepto y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se define desde la dimensión Teoría Reproductivo Directa y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde la dimensión Teoría Constructivo Transaccional.

Estas cuatro configuraciones, en las que se vincula la Teoría Reproductivo Directa con la Teoría Constructivo Transaccional, no se corresponden con la conformación de concepciones intermedias que van generándose en el transcurso del proceso de cambio representacional que podrían experimentar los sujetos, tal como señalan los resultados de algunas investigaciones (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos et al., 2006; Scheuer y Pozo, 2006), ya que muestran relaciones entre dos teorías que se ubican en extremos opuestos del proceso de cambio representacional: Teoría Reproductivo Directa y Teoría Constructivo Transaccional.

A partir de lo expuesto en esta primera parte del capítulo y como respuesta al tercer objetivo específico de esta investigación: detectar las potencialidades y problemas que presentan las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en situaciones de escritura, oralidad y evaluación, se reconoce que entre las concepciones de los estudiantes hay una fuerte presencia de la Teoría Constructiva Transaccional en lo que respecta al concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura. En cambio, los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se explican predominantemente por la Teoría Interpretativa Interactiva y la Teoría Constructiva Transaccional. Y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura por la Teoría Reproductiva Directa y, en menor medida, desde la Teoría Interpretativa Interactiva.

Estos resultados podrían suponer la necesidad de trabajar más profundamente, desde la enseñanza universitaria, en las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura, en pos de promover en los estudiantes concepciones más complejas, cercanas a la Teoría Constructivo Transaccional en dichos componentes del aprendizaje.

Sin embargo, al analizar las configuraciones que asumen las representaciones de los estudiantes, se advierten combinaciones entre las distintas categorías que dan lugar predominantemente a concepciones heterogéneas, con menor o mayor grado de completud. Estas concepciones heterogéneas muestran la combinación de la Teoría Reproductiva Directa y la Teoría Interpretativa Interactiva; de la Teoría Interpretativa Interactiva y la Teoría Constructivo Transaccional; e incluso de la Teoría Reproductiva Directa y la Teoría Constructivo Transaccional.

Además, si bien el concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura se definen desde concepciones más complejas, reconociendo la reconstrucción de la información leída, la relación y reelaboración de los contenidos en base a una perspectiva personal asumida, sin dejar de atender a las características y perspectiva de los autores de los textos fuente y las condicionales de la tarea; sería difícil el logro de estas conceptualizaciones y resultados si las condiciones en las que se aprende y los procesos desde los que se aprende a partir de la lectura no responden necesariamente a la construcción y elaboración personal del conocimiento.

Y justamente, los resultados hallados muestran que las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se conciben mayormente por parte de los estudiantes como factores sucesivos y desvinculados, dependientes sobre todo de 'estados' (atención, concentración, motivación) o acciones del lector (subrayar, seleccionar, marcar, etc.) y de condiciones ambientales (silencio, iluminación, etc.), que para los estudiantes serían suficientes para aprender a partir de la lectura.

O en todo caso los estudiantes atienden a la vinculación entre los procesos cognitivos desarrollados por el lector (lectura y anotación de ejemplos, comprensión, selección de ideas) en vinculación con factores ambientales y temporales, pero sin considerar aspectos contextuales más amplios, tales como la situación de lectura, el propósito de lectura y de la tarea, las características de textos a leer, los conocimientos previos y experiencias del lector en relación al tema y la tarea, la mediación del docente como guía u orientador de la lectura y el aprendizaje y la metodología de enseñanza.

Además, también se advierte una fuerte presencia de concepciones de procesos de aprendizaje a partir de la lectura en las que si bien se busca interpretar y comprender el texto leído, se relacionan conocimientos previos y nuevo conocimiento, la interpretación está ajustada a la información que aporta el texto fuente, sin involucrar procesos más elaborativos de autorregulación y de reconstrucción, alejándose así de resultados de aprendizaje propios de las concepciones constructivas y transaccionales.

En base a esto, desde la enseñanza universitaria es necesario favorecer lecturas eferentes que involucren la implicación personal, la construcción y autorregulación de la información, así como diversas perspectivas sobre el conocimiento. En otras palabras, es esencial que desde las prácticas pedagógicas universitarias se enseñen y se promuevan las competencias y los procesos que permitan a los estudiantes la reelaboración, construcción y transformación del conocimiento a partir de la lectura (Pozo y Monereo, 2009); así como su capacidad para gestionar la información, atribuirle sentido personal, significatividad y relevancia, posibilitando que se convierta en conocimiento o saber personal y forme parte de su competencia cultural (Gimeno Sacristán, 2002; Pozo y Monereo, 2009).

También se debe asumir y enseñar que el conocimiento no es único y verdadero sino que existen diversas perspectivas y teorías, siendo posible que se generen múltiples interpretaciones para, a partir de allí, promover la construcción de juicios o puntos de vista personales⁴¹ (Mastache, 2011; Pozo y Monereo, 2009).

En esa línea, algunas experiencias pedagógicas actuales realizadas en nuestro país, comparten en general un marco teórico constructivo de enseñanza de la lectura, que involucra la interacción entre estudiantes, docentes y textos, en el contexto del aula universitaria (Baudino y Britos, 2011; Bono, Boatto, Aguilera y Fenoglio, 2018; Bocco et al., 2012; Carlino, 2005; Jakob et al., 2014; Rosales y Jakob, 2011; Vélez et al., 2010). A partir de estas experiencias pedagógicas se pueden sintetizar algunos

⁴¹ En relación con la construcción de puntos de vista, al referirse a algunos postulados para una alternativa psico-cultural de la educación Bruner (1999) menciona el “postulado perspectivista”, desde el cual explica que los significados dependen de la perspectiva o marco de referencia en base al que se construyen y ello también implica la toma de conciencia de significados alternativos, con los que los individuos pueden estar o no estar de acuerdo. El autor advierte que sin embargo no es válida cualquier interpretación (relativismo), sino que el carácter correcto de las interpretaciones se refleja en el cumplimiento de reglas de evidencia, consistencia y coherencia. Tal como lo plantea Rosenblatt (1994), las construcciones de significados por parte del lector debe estar debidamente fundada, requiere de explicación y análisis bajo el principio de la no contradicción (Vélez, 2000).

postulados para generar acciones educativas destinadas a promover, en los estudiantes universitarios, lecturas eferentes que involucren la implicancia personal, la construcción y autorregulación de la información y la generación de diversas perspectivas sobre el conocimiento. Específicamente:

- Generar intervenciones educativas para la enseñanza de la lectura y el aprendizaje a partir de textos situadas en el contexto del aula universitaria, que atiendan al aprendizaje de los estudiantes, tanto del contenido conceptual como de las modalidades discursivas académicas.
- Presentar tareas auténticas y motivadoras para los estudiantes, que sean claras, contextualizadas y expliciten profundamente los propósitos, las condiciones de la tarea, los procesos y los resultados esperados; que funcionen también como andamio de las interacciones de los estudiantes entre sí y de estos con sus docentes, así como del trabajo progresivamente más autónomo y complejo de cada sujeto.
- Potenciar en las clases modalidades de lectura focalizadas en la reconstrucción y construcción de los materiales bibliográficos y de las producciones estudiantiles elaboradas a partir de lecturas de textos fuente, mediante: a) la guía y modelado por parte del docente sobre los procesos lectores y, b) la generación y sostén del diálogo y colaboración entre estudiantes. Específicamente, promover la interacción entre iguales para la explicitación y autorregulación de los procedimientos y resultados, así como el ajuste de éstos a las condiciones de las tareas; la explicitación y reconstrucción de ideas centrales de los textos leídos y producidos; la explicitación, problematización y revisión de las perspectivas construidas, así como la apertura hacia nuevas perspectivas; la generación de acuerdos compartidos sobre criterios de evaluación de la lectura y de las producciones textuales.

Acciones de este tipo se vinculan con prácticas de “valoración auténtica de la lectura”, que involucran situaciones reales de lectura en las que los estudiantes se comprometen con las tareas y los textos. Desde esta perspectiva la lectura depende del propósito de la tarea y del lector, de sus conocimientos previos y procesos cognitivos, de los textos y del contexto de lectura. El docente y los estudiantes comparten metas y criterios evaluativos y se le otorga validez a las valoraciones que realizan los estudiantes sobre el propio proceso y el de los pares, además de las valoraciones del docente (Johnston, 1992; Simmons, 1994).

Este tipo de evaluaciones favorecen el desarrollo de procesos de selección, interpretación, construcción e integración de la información a partir de la lectura, así como la formulación de argumentos por parte de los estudiantes; también posibilitan la evaluación integral del aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales (Bono, Donolo y Rinaudo, 1998).

Más específicamente, es posible promover un cambio representacional hacia concepciones constructivistas en el aprendizaje a partir de la lectura, en base de situaciones educativas que lo favorezcan (Pozo, 2009; Scheuer y Pozo, 2006). En el próximo apartado se atiende a ello, en base a las características del cambio representacional en el dominio estudiado, así como al enfoque, modelo y metodología de enseñanza necesarios para promover en los estudiantes concepciones más complejas de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos.

3. Enseñanza para el cambio representacional en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de estudiantes de primer año universitario

Tal como se hizo referencia anteriormente, el cambio representacional hacia concepciones complejas en el aprendizaje a partir de la lectura puede promoverse a partir de situaciones educativas específicas (Scheuer y Pozo, 2006).

En base al aporte de distintos autores (Carlino, 2005, 2013a; Giménez, 2011; Solé, 1999), definimos a las concepciones complejas del aprendizaje a partir de la lectura como aquellas desde las cuales el aprendizaje se concibe como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico que involucra continuas toma de decisiones por parte del lector como sujeto activo, en interacción con el texto y guiado por un propósito particular de lectura. Estas decisiones y procesos se orientan a reconstruir significados y sentidos, elaborando conocimiento propio sobre un tema en particular y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito

En pos de la promoción de estas concepciones en los estudiantes universitarios, desde las prácticas pedagógicas se hace necesario asumir la enseñanza de la lectura como herramienta de aprendizaje y acompañar a los estudiantes en el proceso de lectura propio de cada disciplina (Benvegnú, 2010; Carlino, 2013a; Zamero, 2008). Ello requiere “un desplazamiento del eje puesto en la carencias y problemáticas del estudiante hacia la necesidad y posibilidad de enseñanzas explícitas, sistemáticas y

sostenidas que atiendan al sujeto que aprende en el contexto universitario, a sus concepciones y prácticas de aprendizaje” (Vélez, 2005, p.78), en este caso, aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos.

Para promover el cambio representacional de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos hacia concepciones complejas, es necesario desde la enseñanza atender tres dimensiones constitutivas del cambio: la explicitación de los supuestos implícitos, la complejización de las concepciones y el perspectivismo cognitivo (Rodrigo y Correa, 2000; Scheuer y Pozo, 2006). Específicamente en el dominio ‘aprendizaje a partir de la lectura’:

- a. la explicitación implica la toma de conciencia y verbalización por parte de los estudiantes de los conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales que intervienen en el aprendizaje a partir de la lectura y de aquellos que se construyen a partir de la lectura;
- b. la complejidad involucra la diferenciación, integración y reestructuración de conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales construidos a partir de la lectura y;
- c. el perspectivismo implica la generación de puntos de vista divergentes/convergentes sobre conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido a partir de la lectura.

Las modalidades de enseñanza que pueden favorecer el cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura, avanzando hacia mayores niveles de explicitación, complejidad y perspectivismo de las concepciones estudiadas deberían atender a: el enfoque de enseñanza de la lectura en contexto (Carlino, 2013a; Purser, Skillen, Deane, Donohue & Peake, 2008; Skillen, Merten, Trivett & Percy, 1998); el modelo dialógico de enseñanza (Dysthe, 1996; 2000); métodos instruccionales centrados en la enseñanza explícita, como así también en prácticas guiadas, cooperativas y autónomas (Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Mateos, 2001, 2009; Palincsar & Brown, 1998); y estrategias instruccionales que proponen tareas abiertas, complejas y motivadoras y se focalizan en enseñar a los estudiantes a construir el conocimiento, a ser críticos, a autorregular el aprendizaje y a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura (Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009).

A continuación se describen brevemente cada uno de estos aspectos involucrados en la enseñanza universitaria.

3.1. Enfoque de enseñanza de la lectura en contexto

Carlino (2013a) presenta sintéticamente los postulados básicos del enfoque de la enseñanza en contexto (Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998), tanto para la enseñanza de la lectura como de la escritura, comprándolo con un enfoque de la lectura y escritura como aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias (Tabla 6).

Tabla 6. Enfoques sobre enseñanza de la lectura y la escritura

Concepción sobre	Enseñanza de prácticas en contexto	Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con definidos propósitos, relación entre participantes, conocimientos supuestos o esperados, etc.).	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables.
Aprendizaje de la lectura y escritura	Las prácticas sólo se aprenden <i>ejerciéndolas</i> , con ayudas pedagógicas " <i>in situ</i> ". El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca.	Se aprende <i>ejercitando</i> una a una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones.
Enseñanza de la lectura y escritura	Dónde: organización institucional	En todas las materias, a lo largo y ancho de la universidad. La institución puede contemplar <i>también</i> un taller específico que ayude a participar en una práctica de lectura y/o escritura en contexto, sin pretender enseñar a leer y escribir para el resto de la carrera universitaria.
	Quién: formación del profesor cargo	Los profesores de todas las asignaturas, que precisan formarse interdisciplinariamente.
	Para qué: objetivo	Se enseña a leer y escribir para que los alumnos puedan desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, "aquí y ahora".
	Qué: Contenidos	Quehaceres de lector y escritor propios de una disciplina y modos de leer y escribir necesarios para estudiarla. Reflexión focalizada al servicio de ayudar a ejercerlos.
Cómo: organización de la clase e intervenciones del profesor	El profesor de un taller con enfoque situado destina el curso a trabajar proyectos de escritura y lectura, cuyos fines son negociados y asumidos por los alumnos. El profesor disciplinar propone miniescrituras y trabaja en clase los contenidos de su asignatura en relación con lo que los alumnos han leído y escrito sobre ellos. Ambos guían y realimentan la lectura y escritura de los alumnos. Colectivamente se discute sobre lo leído y lo escrito.	En un curso específico, habitualmente al inicio de las carreras.
		El profesor es un especialista.
		Se entrena habilidades "para el futuro".
		Aspectos parciales del lenguaje escrito (tipos de texto, discurso referido, ortografía, etc.). Técnicas o estrategias de lectura y aprendizaje.
		El profesor explica diversos atributos del lenguaje y presenta estrategias. Se analizan textos para reconocerlas y "practicarlas". Se pautan y corrigen ejercicios de lectura y escritura.

Usos de la lectura y escritura en el aula	Los alumnos leen y escriben para desarrollar un proyecto de escritura (en el caso de un taller) o para estudiar sobre un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en clase, etcétera (en el caso de las demás asignaturas). Es la participación en estas prácticas lo que da sentido a aprenderlas.	Los alumnos leen y escriben para entrenarse
--	---	---

Fuente: Carlino (2013a, p.368).

Tal como se expone en la Tabla 6, desde el enfoque de la enseñanza de la lectura en contexto se concibe a la lectura como práctica social motivada situacionalmente y al aprendizaje de la lectura como inacabado y producido mediante ayudas pedagógicas *in situ*. Se enseña a leer para que los estudiantes se desempeñen en una actividad discursiva determinada, estudien y aprendan el discurso. El docente guía y retroalimenta la lectura de los alumnos y en el contexto de la clase se discute colectivamente sobre lo leído (Carlino, 2013a).

Si contrastamos ambos enfoques, es evidente que el enfoque de enseñanza de prácticas en contexto ofrece mayores niveles de complejidad respecto de las condiciones (se atiende a la enseñanza *in situ* y a las situaciones discursivas y comunicativas correspondientes a las tareas), los procesos (guía, retroalimentación y discusión colectiva) y los resultados (aprender un tema conceptual, aprender procedimientos de estudio y aprendizaje y aprender prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas).

3.2. Modelo dialógico de enseñanza

Una estrategia central para la apropiación de conocimientos es el aprendizaje dialógico, que se define como “un proceso interactivo, democrático y simétrico que se sustenta en el debate y en la argumentación discursiva” (Mérida Serrano, 2013, p.196). Estudios sobre prácticas de enseñanza que involucran a la lectura, la escritura y el habla en el aula, identifican un *continuum* en cuyos extremos se ubican modelos de enseñanza monológicos y modelos de enseñanza dialógicos (Dysthe, 1996; 2000).

[...] el modelo correspondiente a la “enseñanza monológica” se refiere a la clase magistral, en la cual aunque los que se comunican lo hagan por turnos y al parecer dialoguen, lo que se expresa está determinado en gran parte y no aporta novedad al tema. Así mismo, la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco o incluso se evita. En el polo opuesto se ubica el modelo de “enseñanza dialógica”, con el máximo nivel de interacción entre docente y alumnos a partir de preguntas

auténticas, sin respuestas prefijadas. Aquí, la interacción entre escritura, lectura e intercambios orales en las clases se utiliza para potenciar el aprendizaje en una doble dirección: “leer y escribir para hablar” (tareas de lectura y escritura para enfocar y preparar las discusiones en clase) y “hablar para leer y escribir” (preparación oral de las tareas que requieren de lectura y escritura) (Cartolari y Carlino, 2011, p.72).

Desde el modelo dialógico de enseñanza se alienta a los estudiantes a participar en clase y a interactuar entre ellos y con el docente; el docente recupera los aportes de los estudiantes para legitimarlos, reformularlos o materializarlos. La interacción se potencia por las diversas relaciones que se producen entre la lectura, la escritura y la oralidad (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Cartolari y Carlino, 2011).

Algunos estudios muestran que en situaciones de enseñanza predominantemente dialógicas se promueve la generación de multiplicidad de perspectivas sobre los textos y aprendizajes profundos y constructivos (Dysthe, 2000).

3.3. Orientaciones metodológicas para promover el aprendizaje a partir de la lectura

Diversos investigadores en el campo de la lectura y el aprendizaje (Mateos, 2001, 2009; Monereo et al., 2001; Pozo y Mateos, 2009) describen orientaciones metodológicas desde lo que se puede favorecer el aprendizaje estratégico y progresivamente más autónomo por parte de los estudiantes; se refieren a la instrucción explícita, a la práctica guiada y a la práctica autónoma.

En particular la instrucción explícita puede contribuir a desarrollar mayores niveles de explicitación de las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura; además esta práctica promovería un acercamiento más reflexivo a las tareas, por parte de los alumnos, así como a la propuesta y revisión de diferentes alternativas para afrontar la tarea. La práctica guiada ofrece orientación respecto de la toma de conciencia y regulación de las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura, por parte de los estudiantes, en base a orientaciones del docente y a la cooperación entre pares. Por último, la práctica autónoma exige mayores niveles de autorregulación a los estudiantes que, mediados por la explicitación, pueden contribuir a mayores niveles de complejidad de sus concepciones. El desarrollo de la autonomía va acompañado de la cooperación entre pares, que favorece la explicitación de procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura, así como de las perspectivas construidas, la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento y la reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje.

Los autores mencionados exponen que la instrucción explícita implica que el docente explique cuáles son las decisiones más importantes a considerar en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, ya sea verbalmente o mediante modelado. En el primer caso, expresando la secuencia de pasos, objetivos y dificultades en el desarrollo de la tarea y justificando conceptualmente el uso del plan de acción; en el segundo caso, ofreciendo un modelo *on line* de la puesta en marcha del plan de acción o las estrategias, acompañado del pensamiento en voz alta que explique las decisiones que se van tomando. Dentro de este método instruccional también se encuentran los análisis de casos de pensamiento (Monereo et al., 2001), que implican la solicitud a los estudiantes de explicitaciones, comparaciones y discusiones sobre las diferentes estrategias o planes disponibles para resolver una tarea y la justificación de las decisiones adoptadas.

Según estos autores, la presentación o explicación de los planes de acción y de las estrategias favorecería en los alumnos un acercamiento más reflexivo y metacognitivo a las tareas, además, no se trata solamente de que el docente instruya o modele las acciones de los estudiantes sino también sus pensamientos y los modos de resolver las tareas en situación, y estos modos deberían atender a la propuesta y revisión de diferentes alternativas para afrontar la tarea.

En el aprendizaje a partir de la lectura, desde esta orientación instruccional se requiere atender fundamentalmente a la explicitación y toma de conciencia por parte de los estudiantes de los propósitos y características de la tarea, de las estrategias y las dificultades de lectura y de los modos de resolver la tarea.

La segunda orientación metodológica mencionada por los autores, la práctica guiada, implica la guía directa o indirecta por parte del docente de la práctica de los alumnos, siempre de un modo reflexivo. Desde esta práctica se intenta favorecer en los alumnos la toma de decisiones, planificación, consecución de metas de aprendizaje, autorregulación y valoración de su actuación en la tarea; con el fin último de que interioricen gradualmente modos de pensar y actuar reflexivos y estratégicos, que les permitan analizar las condiciones más relevantes para resolver las diferentes tareas, en distintas situaciones. Según los autores, la práctica guiada va desde situaciones en las que el docente mantiene mayormente el control y la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes⁴², hasta situaciones en que las interacciones entre los

⁴² Por ejemplo en situaciones que implican la elaboración de hojas de pensamiento, en base a la respuesta a una guía de preguntas, en las que los estudiantes explican detalladamente y de modo

propios alumnos y el trabajo cooperativo son la principal guía para la toma de decisiones.

La tercera orientación metodológica, la práctica autónoma, implica el desarrollo más independiente por parte de los estudiantes en la resolución de las tareas de aprendizaje, ajustando las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, diferentes y más complejas. Los autores exponen que el desarrollo de la autonomía va acompañado de la interacción cooperativa entre iguales, mediante el diálogo, que favorece la comunicación explícita de los propios procesos y resultados de aprendizaje para hacer un uso autónomo y metacognitivo del mismo. El intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes posibilita la confrontación de puntos de vistas alternativos, la explicitación, la toma de decisiones conjuntas y la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento⁴³.

En el aprendizaje a partir de la lectura, la práctica guiada y la práctica autónoma implican otorgar valor al desarrollo de la lectura estratégica y cooperativa por parte de los estudiantes, con la guía del docente en el primer caso y con mayores niveles de autonomía en el segundo. Como se expondrá más adelante, la lectura cooperativa favorece la generación de múltiples perspectivas, su confrontación e integración, así como la profundización en el tratamiento de los temas y el progreso cognitivo.

3.4. Lineamientos para favorecer el cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura

Para caracterizar estos lineamientos se sintetiza fundamentalmente la propuesta de Mateos y Pérez Echeverría (2006) sobre estrategias de instrucción para potenciar en los alumnos la reflexión sobre el aprendizaje, y la propuesta de Mateos (2001, 2009) sobre la enseñanza de la lectura de textos académicos. A su vez, se integran aportes de otros autores e investigadores que trabajan la temática de la enseñanza de la lectura en la universidad y la promoción de aprendizajes complejos, significativos, constructivos, estratégicos, cooperativos y autorregulados.

Específicamente los lineamientos considerados son: 1) proponer tareas abiertas, complejas y motivadoras para el aprendizaje a partir de la lectura; 2) enseñar a construir el conocimiento y ser crítico en el aprendizaje a partir de la lectura; 3)

justificado las acciones y decisiones para resolver una tarea, que luego pueden compararse y debatirse en grupos cooperativos (Pozo y Mateos, 2009).

⁴³ Dentro de las practicas autónomas se encuentran las situaciones de enseñanza recíproca entre los estudiantes (donde van alternando entre ellos los turnos en los que asumen el rol de docente o aprendiz) y las tutorías entre iguales (en las que los alumnos más avanzados guían a los menos avanzados en una tarea) (Pozo y Mateos, 2009).

enseñar a autoevaluar y autorregular el aprendizaje a partir de la lectura y; 4) enseñar a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura.

3.4.1. Proponer tareas abiertas, complejas y motivadoras para el aprendizaje a partir de la lectura

Para que los alumnos puedan tomar decisiones que les permitan regular su propio aprendizaje a partir de la lectura es necesario enfrentarlos a tareas que impliquen alcanzar algún objetivo que tenga sentido para ellos (que asuman los problemas como propios, que éstos se relacionen con sus objetivos o inquietudes) y que además posibiliten diferentes vías de resolución y los obliguen a tomar decisiones por sí mismos (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En el mismo sentido Gómez y Guerra (2012) se refieren a la importancia de promover la resolución de problemas complejos y abiertos, así como la aplicación de lo aprendido a situaciones novedosas y desafiantes. Por su parte Hernández Rojas (2012) revaloriza el desarrollo de actividades comunicativas genuinas y diversas y, en relación con ello, el trabajo con géneros propios de la comunidad académica en el marco de prácticas educativas auténticas y de relevancia cultural para los estudiantes.

Además, un modo de promover el interés por aprender por parte de los estudiantes es posibilitarles actuar en tareas en las que perciban que son autónomos y que pueden ser capaces de regular su propio aprendizaje, en este caso a partir de la lectura, fijando ellos mismos las metas y los medios, supervisando su propio progreso y sus resultados (Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Proponer a los estudiantes tareas de aprendizaje a partir de la lectura que respondan a los requerimientos mencionados y trabajar sobre la comprensión de estas tareas en el aula universitaria, implica la promoción de la explicitación de las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura que involucra la tarea.

3.4.2. Enseñar a construir el conocimiento y a ser crítico en el aprendizaje a partir de la lectura

Enseñar a pensar de modo crítico implica sobre todo que los estudiantes puedan atender y valorar la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y la construcción de representaciones compartidas, más que valorar el resultado final (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Para que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de aprendizajes es importante ofrecerles tareas que impliquen la combinación de la

lectura con la escritura y el debate (tareas híbridas), aprovechando su potencial epistémico (Mateos, 2009).

Específicamente, las tareas deberían promover la explicitación de los objetivos de la lectura; el desarrollo de lecturas inferenciales, críticas, reflexivas y profundas a partir de múltiples y diversas fuentes; la valoración, contraste e integración de diversas perspectivas tanto de los textos leídos como propias; la evaluación de la información y la calidad de los argumentos en base a juicios razonados y la toma de decisiones en función de dichas evaluaciones (Cassany, 2005, 2006; Hernández, 2008; Mateos, 2009; Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En este tipo de aprendizajes el trabajo cooperativo entre iguales es fundamental (Mateos, 2009; Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Las reflexiones explicitadas a partir de las propias experiencias subjetivas -con los textos y la lectura y a través de los textos y la lectura- se reconstruyen, comparten y co-construyen en el contexto educativo y socio-cultural (Hernández, 2008).

Si las tareas de aprendizaje se centran en la lectura constructiva, crítica y cooperativa por parte de los estudiantes se promovería fundamentalmente la complejidad en los procesos de aprendizaje a partir de la lectura y el perspectivismo en la interpretación.

3.4.3. Enseñar a autoevaluar y autorregular el aprendizaje a partir de la lectura

Si bien el profesor es responsable del proceso de evaluación y aprendizaje de los estudiantes, desde esta estrategia instruccional se propone que comparta tal responsabilidad con los alumnos (Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

[...] se trata de facilitar el paso de la regulación externa a la regulación interna o autorregulación mediante un proceso de *transferencia gradual de control*, en el que el profesor irá ajustando el nivel de ayuda o *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976) que ofrece a sus alumnos en función del grado de autonomía que éstos pueden asumir en cada momento, hasta que ese apoyo deje de ser necesario (Mateos y Pérez Echeverría, 2006, p.409).

Ello se relaciona con favorecer la lectura autorregulada en los estudiantes, esto es el establecimiento de propósitos, la planificación, control y supervisión de las propias lecturas, mediante la progresiva sesión de autonomía sobre el proceso de comprensión y aprendizaje por parte del docente e instancias de lectura compartida, en las que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios procesos y las dificultades con las que se enfrentan, sobre sí mismos como lectores, sobre los textos y tareas de lectura, sobre qué, cómo y para qué se lee (Hernández, 2008; Hernández Rojas, 2012; Mateos, 2009; Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez, 2003).

La autorregulación del propio aprendizaje a partir de la lectura posibilitaría avanzar hacia mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje y permitiría evaluar su ajuste a las condiciones de la tarea de aprendizaje a partir de la lectura.

3.4.4. Enseñar a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura

El trabajo cooperativo pone el acento en el carácter dialógico que posibilita acciones tutoriales de orientación y apoyo entre los estudiantes (Rinaudo y Vélez, 2000). La cooperación en el aprendizaje posibilita la generación de “conflictos sociocognitivos” y “controversia conceptual” (Coll, 1990), ya que promueve discrepancias entre los sujetos cuya superación suscita el progreso cognitivo (Rinaudo y Vélez, 2000); favorece la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, los impulsa a tomar decisiones compartidas, a explicitar sus propias perspectivas, confrontarlas e integrarlas con las de los demás y reconstruirlas (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Además, la cooperación en el aprendizaje ofrece posibilidades de comportamientos estratégicos por parte de los estudiantes, así como la regulación y control compartido de los mismos (Rinaudo y Vélez, 2000).

Los grupos median las ayudas pedagógicas que ofrece el profesor y le permiten a este un mejor ajuste de su ayuda; también posibilitan la persistencia en la tarea y el tratamiento en profundidad del tema de aprendizaje por parte del grupo. Además, los estudiantes valoran positivamente el trabajo cooperativo para la resolución de las tareas de aprendizaje (Rinaudo y Vélez, 2000).

Específicamente en tareas que involucren a la lectura, la promoción de la lectura cooperativa permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos y sobre las dificultades con las que se enfrentan, sobre sí mismos como lectores, sobre los textos y tareas de lectura; así como la negociación de significados y la construcción progresiva de representaciones compartidas a partir de las divergencias (Rinaudo y Vélez, 2000; Mateos, 2009). El diálogo favorece la interacción y construcción entre estudiantes y la revisión del propio pensamiento sobre contenido conceptual específico (Gómez y Guerra 2012).

De este modo, el trabajo cooperativo en el aprendizaje a partir de la lectura permitiría avanzar en mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura, así como en la reflexión sobre el ajuste de las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura a estos procesos y resultados; también posibilitaría la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos

desarrollados, los resultados construidos y la adecuación o no a las condiciones de las tareas de aprendizaje.

Como cierre de este trabajo de investigación, en el próximo apartado se presenta las Conclusiones elaboradas como respuesta a las preguntas de investigación iniciales y se desarrollan así mismo las principales contribuciones y limitaciones del estudio.

Conclusiones

¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes universitarios de primer año respecto del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en diferentes situaciones de aprendizaje en el aula universitaria? ¿Cómo se caracterizan estas concepciones? ¿Qué similitudes y diferencias muestran las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en diferentes situaciones de aprendizaje en el aula universitaria? ¿Qué grado de consistencia muestran? Estos son los interrogantes con los que iniciamos el trabajo de investigación desarrollado, dando respuesta a ellos, los resultados hallados nos permiten construir las conclusiones que se presentan a continuación.

Primeramente, las concepciones implícitas de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, del área de Ciencias de la Educación, en los diferentes escenarios educativos abordados (escritura, oralidad y evaluación), en general no se corresponden con una única dimensión teórica (Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva o Teoría Constructiva Transaccional) conformada en su interior por todas las categorías (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura), definidas desde un mismo marco conceptual.

Los resultados del análisis estadístico descriptivo revelan que en el escenario educativo de 'escritura' las cuatro categorías estudiadas (concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) se definen desde la preponderancia de alguna de las dimensiones teóricas. Los resultados, el concepto y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se definen mayoritariamente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional; aunque en las últimas dos categorías un grupo importante de estudiantes también se ubican en la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. En cambio, las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente desde la dimensión Teoría Reproductiva Directa.

En el escenario educativo de 'oralidad' las categorías se definen de distinto modo, ya sea desde una dimensión teórica preponderante o desde la coexistencia de las tres dimensiones teóricas. Los resultados y el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se conciben mayoritariamente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional. Mientras que las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura se

explican por la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo mayor la presencia de la Teoría Reproductiva Directa en las condiciones y de la Teoría Interpretativa Interactiva en los procesos de aprendizaje a partir de la lectura.

Por último, en el escenario educativo de 'evaluación' los resultados y el concepto de aprendizaje a partir de la lectura se definen preponderantemente desde la dimensión Teoría Constructiva Transaccional; aunque también un grupo significativo de estudiantes entiende el concepto de aprendizaje a partir de la lectura desde la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se explican principalmente por la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva. Y las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se definen por la coexistencia de las tres dimensiones teóricas, siendo mayor la presencia de la dimensión Teoría Interpretativa Interactiva.

En líneas generales, los estudiantes se representan al concepto y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos en los tres escenarios educativos estudiados, desde la Teoría Constructiva Transaccional. El concepto de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario de 'escritura' y en el de 'evaluación' también muestra una presencia significativa de la Teoría Interpretativa Interactiva. Las condiciones de aprendizaje a partir de la lectura se conciben preferentemente desde la Teoría Reproductiva Directa, siendo también significativa presencia de la Teoría Interpretativa Interactiva. Y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura se conciben principalmente desde la Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional.

La segunda conclusión que se construye a partir del análisis de correspondencias múltiples, es que los estudiantes participantes de la investigación mantienen concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en situaciones de escritura, oralidad y evaluación definidas en base a dos tendencias centrales: completud vs. incompletud y homogeneidad vs. heterogeneidad, en relación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje.

La completud o incompletud se refieren a la suficiencia o insuficiencia de la constitución categórica de la concepción, en base al concepto, las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje a partir de la lectura. La homogeneidad y heterogeneidad refieren a la definición de las concepciones desde una única dimensión teórica (homogeneidad) o desde conjunción de dos o más dimensiones teóricas (heterogeneidad): Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva y Teoría Constructiva Transaccional.

Se identifican cuatro combinaciones posibles en las configuraciones de las concepciones estudiadas: 1. incompletud y heterogeneidad en términos teóricos, 2. completud o parcial completud y heterogeneidad en términos teóricos, 3. incompletud y homogeneidad en términos teóricos, 4. parcial completud y homogeneidad en términos teóricos. Sin embargo, se destaca que la mayoría de las configuraciones se caracterizan por ser heterogéneas e incompletas, seguidas por configuraciones heterogéneas y parcialmente completas, en comparación con la estructura lógica conceptual de las teorías implícitas de aprendizaje.

Las afirmaciones precedentes plantean la necesidad de repensar la pertinencia del uso del término “teoría” para hacer referencia a las concepciones implícitas de aprendizaje que mantienen los estudiantes universitarios de primer año, cuando aprenden a partir de la lectura de textos académicos en situaciones de escribir con otros, realizar una presentación oral individual o ser evaluados; ya que tales concepciones se constituyen por “saberes narrativos” que no se estructuran desde una lógica conceptual, como lo hacen las teorías científicas (Bruner, 1990; Castorina, 2010). En consecuencia, sostenemos que el modelo teórico de las teorías implícitas de aprendizaje estudiado en contextos empíricos específicos se puede validar parcialmente, particularmente en las situaciones de aprendizaje formal consideradas en esta investigación.

En lo que respecta a las contribuciones de esta investigación, se considera que la misma constituye un aporte genuino al estudio de las concepciones en un subdominio específico, como es el aprendizaje a partir de la lectura; en un contexto en el que la lectura es un proceso fundamental, indispensable y permanente que media y posibilita el aprendizaje de contenidos disciplinares por parte de los estudiantes: la universidad. Se atiende así mismo a sujetos de investigación, estudiantes universitarios de primer año, que forman parte de una población que atraviesa problemáticas específicas respecto a los modos de leer y relacionarse con el conocimiento. Igualmente, el cuestionario de dilemas construido constituye un aporte para investigaciones futuras, tanto en lo que respecta a su proceso de construcción y validación, como en lo que respecta a su administración.

En este trabajo además se realizan contribuciones para la promoción de mejores aprendizajes a partir de la lectura en los estudiantes, a partir de la caracterización de situaciones educativas destinadas a promover el cambio en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura, hacia concepciones más complejas, en las que el aprendizaje se define como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico. En

líneas generales, en este trabajo se dio cuenta que para la promoción del cambio representacional es necesario atender a tres dimensiones constitutivas del cambio: la explicitación de los supuestos implícitos, la complejización de las concepciones y el perspectivismo cognitivo. Además se desarrollaron teóricamente aspectos a considerar desde la enseñanza universitaria, específicamente: el enfoque de enseñanza de la lectura en contexto; el modelo dialógico de enseñanza; orientaciones metodológicas centradas en la enseñanza explícita, en prácticas guiadas, cooperativas y autónomas; y lineamientos que propongan tareas abiertas, complejas y motivadoras y se focalizan en enseñar a los estudiantes a construir el conocimiento, a ser críticos, a autorregular el aprendizaje y a cooperar en el aprendizaje a partir de la lectura.

Desde estas ideas se puede atender a la necesidad de avanzar en el diseño y desarrollo de propuestas didácticas e investigación de prácticas de enseñanza contextualizadas “que den muestra que leer [...] promueve el aprendizaje” (Carlino, 2013b, p.459); enseñando a los estudiantes a leer para apropiarse del conocimiento académico (Carlino, 2013a).

Por último, se consideran algunas limitaciones relacionadas especialmente con el diseño de investigación y el instrumento de recolección de datos elaborado para este estudio.

En primer término, si bien se ha optado por un diseño de investigación que responde a los objetivos propuestos en este estudio, se podría avanzar en posibles líneas futuras de investigación, a partir de la implementación de otro tipo de diseño que profundice los resultados hallados. Particularmente, se puede considerar el Estudio de Diseño⁴⁴ (Rinaudo y Dono, 2010) en intervenciones instruccionales planificadas y desarrollados en el contexto de aula universitaria, en pos de promover concepciones complejas de aprendizaje a partir de la lectura en estudiantes universitarios, desde las que el aprendizaje se conciba como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico.

⁴⁴ El Estudio de Diseño se conforma por enfoques de investigación que comparten preocupaciones y modalidades de estudio de problemas educativos, diferenciándose en los propósitos, dimensiones o temas, etapas de investigación, niveles educativos, contextos y áreas disciplinarias que abordan. Se caracteriza por la explicitación clara de metas pedagógicas y la elaboración del diseño instructivo para alcanzarlas, aplicado en un contexto de enseñanza y aprendizaje particular. El diseño instructivo se elabora, se implementa y se evalúa. Así mismo, los diseños son concreciones de modelos teóricos que son también objeto de investigación, por ello de estos estudios se dependen contribuciones teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos educativos específicos, atendiendo a las relaciones entre la teoría educativa, el diseño elaborado y la práctica educativa (Rinaudo y Donolo, 2010).

En segundo término, se puede considerar la implementación de otros tipos de instrumentos de indagación, avanzando hacia la triangulación metodológica⁴⁵ como una estrategia de investigación que aumenta validez de los resultados y aminora los problemas de sesgo (Blaikie, 1991).

La decisión de construir un cuestionario de dilemas respondió fundamentalmente a que este tipo de instrumento, de carácter indirecto y estructurado, resulta adecuado para estudiar las teorías implícitas de aprendizaje, ya que se concentra en la activación de situaciones de aprendizaje específicas, correspondientes al dominio que se pretenda estudiar (Macchiarola, 2008; Martín et al., 2002, 2006; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Vilanova et al., 2007). Si bien en la construcción del instrumento seguimos todos los pasos necesarios para dar garantías de su confiabilidad y validez, es sensato atender a la necesidad de continuar trabajando sobre él, a los fines de avanzar en su desarrollo, para encontrar valores más ajustados a las demandas de validez de contenido y validez de constructo, en función de los estándares requeridos.

Además, el cuestionario de dilemas se focaliza sobre algunos componentes involucrados en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de los estudiantes, definidos así mismo desde marcos conceptuales específicos y situados en contextos particulares. La incorporación de otros contextos situacionales, podría dar cuenta más acabadamente de las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura por parte de los estudiantes.

No obstante, ante la especificidad de la presente investigación fue necesario construir un cuestionario de dilemas como instrumento de indagación que respondiese al objeto de estudio: concepciones en el dominio del aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos; en un contexto particular, como la universidad; en situaciones específicas, representadas por los escenarios educativos estudiados; y con sujetos particulares, como lo son los universitarios de primer año del área de Ciencias de la Educación. La construcción del instrumento respondió a la delimitación del alcance de la investigación en términos del marco teórico asumido y de la disponibilidad de recursos y tiempo. En este sentido, y tal como se mencionó precedentemente, se considera que el cuestionario de dilemas construido puede constituirse en un aporte para investigaciones futuras dentro de la misma área.

⁴⁵ La triangulación metodológica implica el uso combinado y complementario de distintos enfoques metodológicos, cualitativos y cuantitativos, que permite adquirir conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis (Cantor, 2002).

Además, atendiendo al objeto de estudio de esta investigación, los resultados hallados pueden constituirse en aportes, ampliaciones o contrastes, para otras investigaciones en el área, dirigidas desde los mismos marcos que orientaron este estudio o desde otros marcos teóricos y metodológicos. Así mismo esta tesis puede motivar la apertura de nuevas investigaciones y desarrollo del conocimiento en el área de estudio.

Por último, la caracterización teórica que se ha desarrollado, en relación la enseñanza universitaria destinada a promover concepciones complejas de aprendizaje a partir de la lectura en los estudiantes -en las que el aprendizaje se defina como un proceso constructivo, metacognitivo y estratégico- puede constituirse en contribuciones para investigadores y docentes interesados en el diseño e implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje mediadas por la lectura de textos académicos en el aula universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Abagnano, N. y Visalberghi, A. (1979). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Afflerbach, P. y Johnston, P. (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal? En J. Bauman (ed.). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 55-77). Madrid, España: Visor (traducción del título *Teaching main idea comprensión*. Newark, Delaware: International Reading Association)
- Amezcu Membrilla, J. A., Amezcua Prieto, M. y Muñoz García, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 12(2), 99-106. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_99-106.pdf
- Amurrio Silva, S., Fossatti, P. y Fanfa Sarmiento, D. (2011). Teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 291-299. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Aparicio Serrano, J. y Herrón Gloria, M. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 27-59. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1998/9359>
- Aparicio, J. A. y Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De La Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265-288). Barcelona: Graó.
- Arcanio, M., Falavigna, C. y Soler, M. (2011). "No entiendo qué quieren". Ingresar a la universidad nuevas preguntas y viejas estrategias. En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 41-51). Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Arias Correa, A., Álvarez Lires, M. y Álvarez Lires, F. (Septiembre de 2013). Concepciones del profesorado en formación inicial sobre los roles de docentes y discentes en el aprendizaje de las ciencias en la educación infantil y primaria. Ponencia presentada en *IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Girona. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296258/385136>
- Arias Gallegos, W. L., Zegarra Valdivia, J. y Justo Velarde, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *LIBERABIT*, 20(2), 267-279. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a08v20n2.pdf>
- Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre seres vivos. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 167-197). Madrid, España: Visor.
- Arnoux, E. (2008). Lectura y escritura en el primer año universitario: investigaciones y orientaciones pedagógicas. En M. del R. Badano, N. Bearzotti y S. Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 41-59). Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona, España: Octaedro.

- Baudino, S. y Britos, M del P. (2011). La potencia del trabajo conjunto: diálogos y recorridos singulares de lectura. En *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública* [CD-ROM]. Tandil, Argentina.
- Bengtsson, A., Scheuer, N. y Mateos Sanz, M. (2007). *Concepciones en investigadores del área de la Física sobre transmisión y adquisición de conocimiento científico a partir de textos de divulgación científica*. Ponencia presentada en *X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO)* y *IV Taller Ciencia, Comunicación y Sociedad*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/AR-AstridBengtsson.pdf>
- Benvegnú M. A. (2010). Entrar a la universidad: ¿Qué hay detrás de la puerta? En G. Vélez, A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 149-163). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnoro, M. I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján, Argentina. Recuperado de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- Bidiña, A. Luppi, L. y Smael, N. (2011). Representaciones de lectura y escritura en alumnos del curso de ingreso a la UNLAM. En *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública* [CD-ROM]. Tandil, Argentina.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. La Matanza, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.
- Blaikie, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, (25), 115-136.
- Boatto, Y. (2007). *Concepciones de los ingresantes universitarios en el dominio de la lectura*. (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía inédita). Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Boatto, Y. y Vélez, G. (2008). Las condiciones para leer en las concepciones sobre la lectura de los ingresantes universitarios. *Cronía. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC*, 7, 156-165.
- Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica UST, Revista de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Chile*, 8(1), 13-20.
- Bocco, A. Guglielmelli, J. y Reinoso, G. (2012). Iniciación a los textos académicos: la comprensión más allá de la oración. El ingreso a Letras y a Filosofía. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 445-454). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Bono, A., Boatto, Y., Aguilera, S, Fenoglio, M. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación Educativa*, 18(78), 143-170. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2018/IE-78/Innovacion-Educativa-78.pdf>

- Bono, A.; Donolo, D. y Rinaudo M. C. (1998). La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar. *IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación: Los desafíos de la educación frente al Tercer Milenio*. Río Cuarto, Argentina.
- Bosch, M. B. y Scheuer, N. (2006). Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de la universidad. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 341-353). Barcelona, España: Graó.
- Braslavsky, B. (2005). La comprensión del lenguaje escrito. En B. Braslavsky, *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (pp. 48-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2010). *Conferencia magistral en el marco de la entrega del título de doctor honoris causa*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología: La formación del Psicólogo en el siglo XXI, Rosario, Argentina.
- Cantor, G. (2002). La triangulación metodológica en Ciencias Sociales. *Cinta moebio*, (13), 58-69. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/13/cantor.htm>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2) 1-9. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2010). Reading and writing in the social sciences in Argentine universities. In C. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (eds.). *Traditions of writing research* (pp. 283-296). Oxford: Routledge/Taylor & Francis. Recuperado de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> [versión en español disponible en *Contextos de Educación*, (10) <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>].
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2013b). Presentación del libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 457-460. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/359>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, L. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136. Recuperado de http://redu.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 4(7), 67-86. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/>
- Cassany, D. (2005). Los significados de comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del Aprendizaje Universitario. La formación en competencias* (pp. 120-127). Madrid, España: Morata.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J.A. Castorina (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Argentina: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2010). *Algunos problemas filosóficos de las teorías del cambio conceptual*. Conferencia presentada en el marco del Seminario Internacional de Cambio Conceptual. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. En J. Irwin y A. Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura* (pp. 109-134). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cid Sabucedo, A., Sarmiento Campos, J.A. y Pérez Abellás, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Master de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 100-114.
- Claxton, G. (1995). Teorías personales. En G. Claxton, *Vivir y aprender* (pp. 19-37). Madrid, España: Alianza.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- Correa, A. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-166). Madrid, España: Visor.
- Covarrubias Papahiu, P. y Martínez Estrada, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 10(115), 49-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211504.pdf>
- Cunningham, J. W. & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 36-60.
- Damasio A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona, España: Crítica.
- de la Barrera, M. L (2011). Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios [CD-ROM]. En *V Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata*, Argentina.
- De la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-371). España, Barcelona: Graó.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M.L. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, España: Alianza.
- di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en Contexto*, 6, 5-21.

- Dorronzoro, M. I. (2004). *Construcción del proyecto lector en el contexto universitario*. Ponencia presentada en Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina". Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/197.pdf>
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI*. Verona, Italia. Recuperado de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Espinosa Dávila, J. y Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. Universidad Católica de Temuco. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505131>
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, (2). Recuperado de http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf
- Ezcurra, A. M. (2013). *Educación superior y desigualdad. Un desafío mundial*. Conferencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján, Argentina.
- Fernández G., Izuzquiza M. V., Ballester M. A., Marrón, M. P., Eizaguirre, M. D., Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y Vida*, 31(3), 62-71.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. *Textos en Contexto*, (6), 95-110.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Frenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En W. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- García, M. B. y Vilanova, S. L. (2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado. Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *Revista Electrónica de Investigación en Educación (REIEC)*, 3(2), 27-34. Recuperado de <http://reiec.sites.exa.unicen.edu.ar/ano-3-nro-2>
- García, M. B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*,

15, 103-120. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-docencia-universitaria>

- García, M. B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. L. (2011). Contenido y naturaleza de las concepciones de profesores universitarios de Biología sobre el conocimiento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(1), 23-39. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/42079/40054>.
- Giddens A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gil Molina, P. G. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26(2), 67-74. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-sumario-vol-26-num-2-S0212679614X70039>
- Giménez, G. (2011). Leer y escribir en la universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 171-198). Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 271-292.
- Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Volumen III (pp. 311-335). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, S. y Luppi, L. (2008). *Escribir en la universidad. Incidencia de la retroalimentación recursiva en los cursos de ingreso*. Ponencia presentada en la Primera Jornada de Lengua y Literatura. La Matanza, Argentina.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?, *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n1/art01.pdf>
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C. & Beas, J. (2012) Collaborative reflection diads: building new meanings onto learning and teaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 271-310. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/english/Art_26_677.pdf
- González, M. E. (2008). *Las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional y II congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI", Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Gonzalez1.pdf>
- González, R. (1993). Las teorías implícitas sobre el trabajo femenino. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 277-308) Madrid, España: Visor.
- Goodman, K (1976). Reading. A psycholinguistic guessing game. In H. Singer y R.B. Ruddell (Ede.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 11-68.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-107). California, Estados Unidos: Sage Publications. Trad. Mario E. Perrone.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hayes, J. R. (1996). A New framework for understaing cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell, *The Science of Writing*, (pp. 1-27), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 42(136), 42-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a4.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Bapista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300004
- Herrera Seda, C. M., Pérez Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art06.pdf>
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwach: New Jersey: LEA.
- Jakob, I., Bono, A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario. *Revista Contextos de Educación*, 14(16), 1-14. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2016/HTML/index.html>
- Johnston, P. (1992). Nontechnical assessment. *The Reading Teachers*, 46(1), 60-62.
- Kaplan, C. (1997). Planteamiento del problema. En C. Kaplan, *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (pp. 21-48). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Colección Aprendizaje Subjetividad.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid, España: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. e Inhelder B. (1984). "Si quieres avanzar hazte una teoría". En M. Carretero y M. García Madruga (eds.), *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid, España: Alianza.
- Kintsch, W. (1989). Learning from text. In L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 25-46). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, Massachussets: University Press.
- Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, M., Martín, E., Montero, N., Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 455-472.
- Lotito, L., Ornani, C. y Yeannoteguy, A. (2012). La formación de un lector universitario o “nunca leí tanto en tan poco tiempo”. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 563-574). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(1), 1-12. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART11.pdf>
- Luppi, M. y Smael, N. (2012). Representaciones sobre lectura académica en los alumnos del Ingreso a la Universidad. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 575-586). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Macchiarola, V. (2004). *Concepciones de directivos de escuelas secundarias sobre el planeamiento institucional. El cuestionario de dilemas como procedimiento para su estudio*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Comahue-Cipoletti, Argentina.
- Macchiarola, V. (2008). *Concepciones sobre el planeamiento institucional*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-38. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf
- Makuc Sierralta, M. y Larrañaga Rubio, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), 29-53. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 237-254. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100013
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesor: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 167-197). Madrid, España: Visor
- Marrero, J. (1998). Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza. En C. Marcelo (ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 135-144). España, Sevilla: Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la Educación Secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 40, 63-79. Recuperado de http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223573379.pdf

- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 99-215). España, Madrid: Morata.
- Martín, E., Lynch, M., García, M. y Vilanova, S. (2012). Las concepciones sobre evaluación en profesores universitarios de ciencias: dos estudios convergentes. Actas de las *III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/actas/Martin..pdf>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona, España: Graó.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez Echeverría, P. y Pozo, J.I. (2002). Estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la función del profesorado y el cambio conceptual. *Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/1999*. Universidad Autónoma de Madrid, España: Mimeo.
- Martín, S., García, S., Basilisa, M. y Vilanova, S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), 41-55. Recuperado de <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/83>
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología, *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/02-23_1.pdf
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conception of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marucco, M. (2005). *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada". La Matanza, Argentina. Recuperado de <http://saece.org.ar/autores1.php>
- Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En S. Martínez (comp.), *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp. 167-202). Comahue, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/10%20-%20Los%20j%C3%B3venes%20estudiantes%20del%20siglo%20XXI.pdf
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-120). Madrid, España: Morata.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.) *La universidad entre la nueva cultura educativa* (pp. 79-92). Barcelona, España: Síntesis.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona, España: Graó.
- Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M., y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- Mateos, M., Martín, E. y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 231-239). Barcelona, España: Graó.
- Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In Ruddell R. B., Ruddell M. R. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131–1161). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., y Martín, S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/364>
- Ministerio de Educación (2018). Dilemas, valores y ciudadanía. Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria. Perú, Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5897>
- Miranda Esquer, J. B., Miranda Esquer, F., Mendivil Tizoc, Y. y Miranda Solís, J. B. (2017). Cuestionario de dilemas de teorías implícitas de profesores de educación primaria sobre alfabetización inicial: un reporte de los procesos de validación y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, (10)22, 41-50. Recuperado de https://rediesonorense.files.wordpress.com/2018/04/4_redies_22_4-docx.pdf
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol II: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 211-233). Madrid, España: Alianza.
- Mortimer, E. (2001). Perfiles conceptuales: Modos de pensar y modos de hablar en las clases de ciencias. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 475-490.
- Nist, S.L. & Mealey, D.L. (1991). Teacher-Directed Comprehension Strategies. In R. F. Flippo & D. C. Caverly. (Eds), *Teaching Reading & Study Strategies at the College level* (pp. 42-85). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Novo, M., Concari, R., Escalarea, L. y Sardi, L. (2005). Más allá de la hermenéutica caritativa. En G. Ricca (comp.), *Intersecciones*. San Luis: IFDC-VM.
- Oliva Martínez, J. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(19), 93-107.
- Olson, D. R. & Bruner J. S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In D. R. Olson y N. Torrance *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp 9-27). Cambridge: Blackwell.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Palermo, Z. (2008). El ingreso a los estudios universitarios, una transición difícil. En M. del R. Badano, N. Bearzotti y S. Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 230-240). Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnik y L. Klopfer (comps.), *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. España, Madrid: Aguilar
- Pecharromán I. y Pozo, J. I. (2006b) ¿Cómo sé que es verdad?: Epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 11(2), 153-187. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID150/v11_n2_a2006.pdf
- Pecharromán I. y Pozo, J. I. (2010) ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educación*, 353, 387-414. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353_14.html
- Pecharromán, I. y Pozo J. I. (2006a) ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 243-264). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-89). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Echeverría, M. del P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-302). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P., Pecharromán, A., Bautista, A. y Pozo, J. I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De La Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-340). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I. y Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La universidad en la nueva cultura educativa* (pp. 33-44). Madrid, España: Síntesis.

- Pérez, A.M., Gilar, R. y González, M.C. (2007). Pensamiento y formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 149-161.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Diada.
- Portal Martínez, E. (2014). Las concepciones de aprendizaje de los alumnos de educación social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla la Mancha (Tesis Doctoral. Universidad de Castilla. La Mancha). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/4026>
- Pozo, J. I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencias*, 6(33), 5-13.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias* (pp. 70-80). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 9-28). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual, *Infancia y Aprendizaje* 24(4), 407-423.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid, España: Santillana.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-89). Barcelona, España: Graó.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J. & Peake, K. (2008). Developing academic literacy in context, *Zeitschrift Schreiben*. Recuperado de http://www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf

- Rinaudo, M. C. (1997). Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos. *La Educación: Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, (126-128,) 1-13. Recuperado de <https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Rinaudo1.pdf>
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. y Galvalisi, C. F. (2002). *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Rinaudo, M.C y Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba, Argentina: Educando Ediciones.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*. Número 22. 15 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/22>
- Rivarosa, A. y Longhi, A. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rodrigo M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (eds.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-192). Madrid, España: Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75-86). España: Aula XXI Santillana.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Rodríguez Muñoz, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_19.pdf
- Rodríguez Pérez, A. y González Méndez, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (3) 221-229.
- Ros Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903024>
- Rosales, P. y Jakob, I. (2011). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria: del "lean este autor" a la lectura compartida entre docente y estudiantes. En *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública* [CD-ROM]. Tandil, Argentina.
- Rosenblatt, L. M. (1994). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, 1,16-71.
- Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). The Representation of Knowledge in Memory. In R. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp.99-135). Hillsdale: Erlbaum.
- Saljö, R. (1979). Concepts, cognitions and discourse: from mental structures to discursive tolos. In W. Schnotz, S. Vosniadeu & M. Carreretro (eds.), *New perspectives on conceptual change*. London: Elsevier.

- San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 164-183. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3030/3243>
- Sánchez Miguel, E. (1993). Los textos escolares desde la Psicología de la Comprensión. En E. Sánchez Miguel (ed.), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* (pp. 221 – 252). Aula XXI/Santillana. Madrid.
- Sandoval, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias metacognitivas y experticia disciplinar en estudiantes universitarios de psicología. *Summa Psicológica*, 12(2) 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283137>
- Scheuer, M. y Pozo, J.I (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona, España: Graó.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., Bosch, M. B., Bello, A. y Barcalá, N. (2006). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 49-59). Barcelona, España: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M. y Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 137-147). Barcelona, España: Graó.
- Schomer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. & Walter, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3) 424-432.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Schraw, C. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Señoriño, O., Patat, M. y Vilanova, S. (2014). Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario. *Revista de Educación*, 7, 365-385. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/998/1039
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2) 45-61. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Simmons, R. (1994). El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 22-23.
- Siqueiros Quintana, M. G., Silva Ballesteros, B. y Mungarro Robles, G. (2017). Teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en maestros de educación primaria en Sonora. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis de Potosí.

- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. & Percy, A. (1998). The ideal approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. *Conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/98pap/ski98343.htm>
- Smith, F. (1991). *Comprensión de la lectura*. México: Trilla.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. España, Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4), 6-17. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., Espino, S. (2006). Aprender Psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (1 y 2), 157-176.
- Solé, I., Mateos, M., Martín, E., Miras, M., Castells, N. y Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-348.
- Spivey, N. & King, J. (1989). Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/74800>
- Stasiejko, H., Pelayo Valente, J. y Rodenas, A. (2007). Las concepciones de los ingresantes universitarios acerca del estudio en la universidad. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tapia, V. y Luna, J. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 17-59. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3710/2974>
- Teberosky, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 243-262). Barcelona, España: Paidós.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 2015-217.
- van Dijk, A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- van Dijk, A. (2000). *Estudios del discurso. Vol. II*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Varela, M., Di Mauro, M. F. y Martín, S. (Octubre de 2015) ¿Cómo conciben los estudiantes de secundaria el aprendizaje de las ciencias? *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación de Profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/vareladi Mauro.pdf>
- Vélez De Olmos, G. y Rinaudo, C. (1996). La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo. *Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y*

utopías. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

- Vélez, G. (2000). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad: aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2005). La nueva agenda del ingreso universitario. Desafío para la universidad pública. En G. Biber (comp.), *Preocupaciones y Desafíos frente al ingreso a la Universidad pública* (pp. 75-81). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 307-319). Barcelona, España: Graó.
- Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En A. Rivasosa (comp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de dialogo con la cultura universitaria* (pp. 27-38). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2008). Repensando la alfabetización académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes. En M. del R. Badano, N. Bearzotti y S. Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 86-99). Entre Ríos, Argentina: Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Vélez, G. (2011). Notas para leer la lectura como experiencia de aprendizaje en la universidad. En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 145 -170). Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Vélez, G., Bono, A., de la Barrera, M. L., Ferrari, M., Jure, I. y Ripoll, P. (2010). Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje. En V. Macchiarola (comp.) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza* (pp. 384-398). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>
- Vermetten, Y., Vermunt, J., & Lodewijks, H. (2002). Powerful learning environments?. How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vilanova S. L., García, M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.htm>
- Vilanova, S. L., Mateos Sanz, M. y García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2(3), 53-75. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81>
- Vilanova, S., García, M., Chaparro, M. y Natal, M. (2017). La formación de profesores de ciencias: descripción y análisis de posibles relaciones entre las representaciones sobre el aprendizaje de docentes y estudiantes universitarios de profesorado. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(1), 4-24. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/464/234>

- Visauta, B. y Martori, J. (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento ¿Es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivistas y críticas?* Río cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instructions*, 4 (1), 45-59.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 35-52). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Wellman, H. (1990). Infancia. Teorías y pensamiento. Introducción. En *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños* (pp. 19-29). Bilbao, España: Desclée de Brouer.
- White, M. J & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Zamero, M. (2008) Alfabetización académica: el bosque y el árbol. En M. del R. Badano, N. Bearzotti y S. Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (pp. 75-85). Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Zapata, M., Blanco, L. y Contreras, L. (2008). Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *REIFOP*, 12(4), 109-122. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). No te avisan cuando borran el pizarrón... *SUMMA Psicológica*, 5(1), 45-51. Recuperado de <http://www.summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/220/211>
- Zunino C., Seoane C y Muschietti, M. (2007). La situación enunciativa del género académico En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 25-43). Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.

Cuestionario de dilemas CAL

CUESTIONARIO

Estamos trabajando en una investigación sobre “el aprendizaje en la universidad”. Por eso te solicitamos que colabores respondiendo, **con la mayor sinceridad posible**, este cuestionario. La información será utilizada con estricta confidencialidad.

Datos personales:

Apellido y nombre⁴⁶: Edad:.....años

Género: F – M (encerrar con un círculo)

Carrera:.....

¿Es tu primer año en la universidad?: SI – NO (encerrar con un círculo)

Si tu respuesta es NO indicá si sos recursante o ingresaste a otra carrera previamente:.....

Consigna:

A continuación se presentan una serie de situaciones con tres opciones. Debés señalar (haciendo un círculo en la letra que corresponda) aquella opción con la que vos estarías más de acuerdo si se te presentara esa situación; **no hay opciones correctas ni incorrectas**. Tenés que **marcar sólo una**, aquélla con la que estés más de acuerdo, aunque consideres que todas ellas puedan ser válidas.

1. Varios alumnos le comentan a su profesor que al revisar los libros para hacer una monografía hay uno que tiene partes que son difíciles de entender. El profesor les pide que lo lean de nuevo para la clase siguiente, así lo discuten entre todos. Un grupo de compañeros se junta a leerlo, pero no se ponen de acuerdo sobre cuál es el mejor modo de realizar la lectura y aparecen en la discusión distintas opiniones sobre lo que hay que hacer. ¿Con cuál estás más de acuerdo vos?

a) Ver qué nos quiere decir el autor, prestar atención a las partes más importantes y relacionarlas con cosas ya conocidas, interpretar el significado de las palabras desconocidas y cuando algo no se entiende marcarlo en el libro para consultar al profesor en clase.

⁴⁶ Todos los datos de carácter personal han sido resguardados bajo el criterio de confidencialidad.

b) Ir leyendo por partes, buscar en el diccionario las palabras que no se entienden o marcarlas en el libro para preguntárselas al profesor en la clase. También es necesario subrayar y copiar las partes más importantes.

c) Ponerse de acuerdo en cuál va a ser el objetivo del grupo y a medida que se lee ir viendo si lo que dice el libro ya es conocido, para poder ir relacionándolo con lo que se quiere aprender, deteniéndose ante las dificultades que se presenten, intentando superarlas, y en caso de no poder, preguntar en clase sobre lo que no se entiende.

2. En una materia de primer año universitario, al finalizar el año, el profesor le pide a sus alumnos que expongan oralmente las ideas propuestas por un autor, que fueron aprendidas a lo largo de la materia. Les da una hora para organizar la exposición. No todos los alumnos opinan lo mismo sobre cómo organizarla ¿Con quién estás más de acuerdo?

a) Un alumno opina que hay que empezar con tres ideas del autor que para él son las más importantes, porque de ahí se puede hablar del resto de las ideas; hay que buscar en los libros las partes que se relacionan con esas ideas y organizar la información en un cuadro para tener una guía durante la exposición, y hay que explicarlo dando el propio punto de vista.

b) Otro alumno considera que hay que fijarse en las ideas marcadas en los libros de ese autor y consultar con algunos compañeros si marcaron las mismas ideas, si es así hay que ir las anotando en el cuaderno con palabras propias, para después estudiar de ahí y exponerlo en clase.

c) Un alumno opina que hay que ir escribiendo las distintas características que se recuerden de la lectura de los libros de ese autor y asegurarse que estén bien escritas controlando con los libros. Después hay que tratar de grabarlas en la mente para poder decirlas bien cuando exponga.

3. Dos días antes de un examen, un grupo de alumnos que venían leyendo y estudiando juntos deciden repasar lo que aprendieron cada uno por separado, pero no todos piensan igual sobre cómo hacer el repaso ¿Con quién estás más de acuerdo?

a) Un alumno dice que hay que ir a estudiar a un lugar cómodo y tranquilo, y repasar de nuevo con la vista todos los apuntes, cuadros y resúmenes. Después leerlos en voz alta.

b) Otro piensa que hay que fijarse en las anotaciones que se hicieron sobre cómo iba a ser el parcial y qué había que tener en cuenta, y repasar los resúmenes y cuadros en base a eso. También sería importante que un compañero que haya estudiado en otro grupo le haga preguntas diferentes a las que ya se hicieron en su grupo.

c) Otro cree que hay que ir diciendo lo que se recuerde y controlando con los apuntes, cuadros y resúmenes si se olvidó algo importante, y si lo que va diciendo con sus palabras es bastante parecido a lo que dicen los textos.

4. Distintos estudiantes de primer año hacen exposiciones diferentes sobre las ideas propuestas por un autor que leyeron en libros y artículos de Internet. El resto de los compañeros discute sobre cuál fue el estudiante que mostró haber aprendido mejor esas ideas. ¿Vos con qué opinión estás más de acuerdo?

a) El estudiante que más aprendió fue el que pudo decir la mayor cantidad de ideas propuestas por el autor, y las dijo bastante parecidas a como estaban en los libros y en los artículos.

b) El estudiante que más aprendió es el que dijo las ideas más importantes con sus propias palabras y fue dando ejemplos.

c) El estudiante que más aprendió es el que tomó las ideas centrales propuestas por el autor, las fue explicando y podía relacionarlas con lo que él pensaba y sabía sobre eso.

5. Un grupo de alumnos de primer año universitario están estudiando para rendir un examen, pero no se ponen de acuerdo sobre cómo estudiar. ¿Con qué opinión acordás vos?

a) Leer tratando de entender los textos e ir organizando las distintas ideas en el cuaderno; tener en cuenta las relaciones entre las ideas y lo que se piensa sobre eso, para poder armar sus respuestas en el examen.

b) Leer los textos y subrayar las partes más importantes, copiarlas en el cuaderno, repetirlas más de una vez para que queden grabadas en la mente y practicar para poder escribir lo que se aprendió en el momento del examen.

c) Buscar en cada texto las ideas más importantes que escribió el autor, hacer un resumen o un cuadro para estudiar de ahí, y a medida que se repasa ir viendo si se entendió, así se puede poner en el examen lo que se aprendió.

6. Para hacer una monografía para una materia de primer año universitario, un grupo de alumnos se junta en una casa a leer una de las fotocopias de los libros que propuso el profesor, uno de ellos se detiene porque cree que no todos están siguiendo la lectura, a lo que otro responde que no le interesa demasiado ese tema, y otro dice que no se puede concentrar en ese lugar. Esto los lleva a discutir sobre cuál es la mejor situación para poder aprender por medio de la lectura de la fotocopia. ¿Con qué opinión estás más de acuerdo?

a) Si hay mucha distracción en el ambiente no se puede entender la fotocopia, también a medida que se lee influyen las experiencias y conocimientos que uno ya tiene.

b) Aprender depende de cada persona, lo importante es lo que ya se sabe, saber algo sobre la fotocopia y saber para qué leerla. Para mí no es tan importante el lugar.

c) Para poder aprender de la fotocopia lo más importante es tener paciencia y ponerse, buscar un lugar cómodo, tranquilo y ponerle ganas.

7. En un examen de una materia de primer año, el docente quiere conocer qué aprendieron los alumnos sobre el tema que dio en las últimas tres clases. Les propone que se evalúen entre ellos haciéndose preguntas unos a otros y justificando la respuesta. En esta situación, algunos estudiantes van pensando distintas preguntas para hacerle a sus compañeros. ¿Con qué argumento estás más de acuerdo vos?

a) Habría que preguntar sobre las ideas más importantes del tema, para que los compañeros respondan con sus propias palabras; si pueden decir la idea general sobre el tema es porque estudiaron y aprendieron de los textos y de las clases dadas por el profesor.

b) Hay que realizar preguntas puntuales sobre determinados conceptos del tema, y si el compañero responde bien, de acuerdo a lo que dice cada texto o a lo que dijo el profesor en clase, es porque lo aprendió, ya que puede decir la información que está en el texto o que dijo el profesor.

c) Habría que hacer preguntas generales para que los compañeros, al dar las respuestas, puedan comparar e integrar las diferentes partes trabajadas sobre el tema; porque si realmente aprendieron van a enfocar el tema desde diferentes puntos de vista, relacionando la información de los distintos textos y con las explicaciones del profesor.

8. Un grupo de alumnos tiene que hacer una monografía para una materia de primer año de la universidad en la que demuestren todo lo que aprendieron de los temas estudiados hasta el momento. Antes de empezar a hacerla se juntan para charlar sobre cómo van a organizar el trabajo. Surgen algunas ideas diferentes. ¿Vos con cuál estás más de acuerdo?

a) Tenemos que revisar todos los libros leídos y tratar de poner en el trabajo la mayor cantidad de información posible, como la dicen los autores, porque mientras más se lea quiere decir que más se aprendió.

b) Deberíamos revisar de nuevo los libros y de todo lo que teníamos ver que es lo más importante para nosotros, así podemos proponer ideas nuevas teniendo en cuenta lo que dicen los autores.

c) Hay que ver qué cosas se marcaron en los libros como importantes y organizar el trabajo a partir de ahí, porque no se puede poner todo lo que dicen los autores sino lo más importante.

9. Un profesor de primer año le pide a sus alumnos que organicen una exposición oral sobre las ideas propuestas por un autor que fue estudiado durante el año y les da una hora para hacerlo. Los alumnos dan distintas opiniones sobre cómo preparar la exposición en tan poco tiempo ¿Qué opinión te parece más adecuada?

a) Hay que alejarse un poco del bullicio para poder prestar más atención, entender lo que se lee, pensar en la consigna que dio el profesor para organizar la exposición oral, y quedarse con

algunas ideas generales que ya se conocen y que están en los libros; en una hora se llega bien a armar las ideas generales.

b) Hay que alejarse del resto de la clase porque el bullicio hace que uno se desconcentre de lo que lee y a medida que se lee hay que ir anotando ejemplos para ir comprendiendo mejor; hay que fijarse solamente en las partes que ya se habían marcado porque una hora no alcanza para leer todo de nuevo.

c) Hay que ir a un lugar donde no haya mucho bullicio y haya buena luz, así uno se puede concentrar, hay que ponerse a leer lo antes posible, poniéndole ganas, así no se pierde tiempo, ya que se cuenta solamente con una hora para organizar la exposición.

10. Para poder hacer una monografía, un grupo de alumnos tuvo que realizar varias lecturas y relecturas de textos fotocopiados y artículos de Internet, tanto individualmente como en grupo. Están reunidos terminando la monografía, y mientras tanto opinan de distinto modo sobre lo que aprendieron mientras la hicieron. ¿Con qué opinión estarías más de acuerdo?

a) Lo que más se aprendió son conceptos teóricos, que son importantes para la carrera, ya que para hacer la monografía había que referirse a conceptos y temas puntuales.

b) Lo más importante fue aprender los temas de los textos y a medida que se leía de nuevo cada texto se pudieron aprender y entender mejor las ideas de los autores.

c) Se aprendieron los temas y también a reflexionar sobre lo que decían los textos, haciendo relaciones entre ellos y elaborando conocimientos nuevos.

11. Un grupo de compañeros tiene que hacer una presentación oral de las ideas propuestas por un autor y conversa sobre cuáles fueron las explicaciones del profesor que ayudaron a entender mejor los libros escritos por ese autor ¿Con cuál estás más de acuerdo?

a) El profesor que introducía cada idea del autor, partiendo de lo que ya sabíamos y relacionándolo con los nuevos conocimientos que teníamos que aprender, ayudó a que se entiendan más los libros y se aprenda mejor, porque así se podían tener en cuenta las ideas que el autor quería transmitir.

b) El profesor que hacía que discutiéramos en clase sobre las ideas del autor, ayudó a que se aprenda mejor, ya que pudimos entender las ideas del autor desde diferentes puntos de vista.

c) Se aprendió mejor con el profesor que, antes de que leyéramos, explicaba claramente y con precisión las ideas que estaban en los libros, tal como aparecen, porque se pudieron marcar en el libro y tenerlos en cuenta para la exposición.

12. En una materia de primer año universitario, el profesor le avisa a sus alumnos que en dos semanas tomará un examen escrito y que una de las consignas será escribir qué aprendieron sobre el tema que dio en las últimas tres clases, para el cual los alumnos

tenían que leer varias fotocopias. Los alumnos opinan de distinto modo sobre cómo leer las fotocopias para preparar la respuesta que le darán al profesor en el examen ¿Con que argumento estás más de acuerdo?

a) A medida que se leen las fotocopias hay que ir relacionando y organizando las ideas que se consideran más importantes, revisando aquellas ideas que no estaban muy claras o que no se entendieron bien, teniendo en cuenta también lo que explicó el profesor en clase, para escribir en el examen lo que uno aprendió del tema.

b) Hay que fijarse en los apuntes de clase lo que dijo el profesor sobre el tema; prestar atención a la mayor cantidad de información posible que se lea y escribir en el examen todo lo que se recuerde del tema, de la manera más exacta posible, para mostrar lo que se aprendió.

c) Hay que buscar las principales ideas del tema y marcarlas en las fotocopias o anotarlas para estudiar de ahí, comparando con lo que dio el profesor en clase, porque en el momento del examen no es posible escribir todo lo referido al tema, pero hay ideas centrales que todos los alumnos tienen que poder escribir para demostrar que aprendieron.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!