

Habilidades complejas de lectura en el posgrado

¿Formación o disonancia?

María Alicia Peredo Merlo

Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia?



Libros que transforman



Red
Universidad
de Guadalajara



30 años
1982-2012



Marco Antonio Cortés Guardado
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
**Rectoría del Centro Universitario
de Ciencias Económico Administrativas**

José Antonio Ibarra Cervantes
**Coordinación del Corporativo
de Empresas Universitarias**

Javier Espinoza de los Monteros Cárdenas
Dirección de la Editorial Universitaria

Primera edición, 2012

Texto

© 2012, María Alicia Peredo Merlo

D.R. © 2012, Universidad de Guadalajara



EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Editorial Universitaria

José Bonifacio Andrada 2679
Colonia Lomas de Guevara
44657 Guadalajara, Jalisco
www.editorial.udg.mx
01 800 UDG LIBRO



EL COLEGIO
de
JALISCO
30 años
1982-2012

José Luis Leal Sanabria
Presidencia

Carlos G. Velasco Picazo
Secretaría General

Iliana Ávalos González
Coordinación Editorial

Peredo Merlo, María Alicia
Habilidades complejas de lectura en el posgrado. ¿Formación
o disonancia? / María Alicia Peredo Merlo. – 1a ed. –
Guadalajara, Jalisco : Editorial Universitaria : Universidad de
Guadalajara : El Colegio de Jalisco, 2012.
108 p. ; 23 cm. – (Excelencia académica)
Bibliografía: p. 95-99

ISBN Universidad de Guadalajara 978 607 450 567 2
ISBN El Colegio de Jalisco 978 607 7770 48 0

Lectura (Educación superior) 2.Comprensión lectora
3.Escritura-Habilidad I. t. II. Serie

370.17 .P43 CD
LB2395.3 .P43 LC

D.R. © 2012, El Colegio de Jalisco, A. C.
5 de Mayo 321
45100 Zapopan, Jalisco

ISBN Universidad de Guadalajara 978 607 450 567 2

ISBN El Colegio de Jalisco 978 607 7770 48 0

Septiembre de 2012

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

9	Lectura: libertad y conocimiento. A modo de presentación
13	Introducción. La lectura en el posgrado. Entre novatos y expertos. ¿Alguna disonancia?
17	Capítulo 1. El papel de la lectura en la construcción de un objeto de estudio
24	La lectura como actividad social
27	La percepción de los profesores
31	Capítulo 2. La voz de los aprendices
35	Novato nivel 1
38	Novato en transición
42	Novato avanzado
45	Entre la competencia y la habilidad
51	Capítulo 3. Las demandas de los expertos. Un diálogo inconexo
52	Conocer el campo disciplinar
64	Conceptualizar desde la teoría
70	Análisis crítico de la teoría y pensamiento metodológico
77	Delimitación-construcción del objeto de estudio (problematización)
79	Capítulo 4. Algunos puntos de contacto. La búsqueda del camino a la experticia
86	Sugerencias para novatos y profesores
95	Bibliografía
101	Apéndice

Lectura: libertad y conocimiento.

A modo de presentación

Rebeca Barriga Villanueva

Leo, no para evadirme, [...] leo para aprender mi libertad.¹

Michèle Petit

Indiscutiblemente, la lectura (junto con la escritura) es parte esencial del binomio que integra la lengua escrita. Es, en cualquiera de sus facetas, de enorme importancia en todos los ámbitos del conocimiento. Se construye como uno de los puntos torales de la educación, la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

En México, muy especialmente, es una preocupación constante en el contexto educativo por las repercusiones que su manejo —comprendido éste en toda su complejidad— tiene tanto en el desempeño de todos los niveles escolares como en las prácticas sociales. Sin embargo, pese a su importancia, no se ha logrado entender en profundidad lo que la lectura significa.

Leer no es un mero acto de descifrado, es un complejo proceso de construcción de sentidos y significados que conducen al gozo estético, a la elaboración de todo tipo de conocimiento, a la emotividad y, en última instancia, a un aprendizaje significativo. En este sentido, *Habilidades complejas de lectura en el posgrado. ¿Formación o disonancia?* de Alicia Peredo es una aportación valiosa y original en tanto que va dirigida al nivel más alto de la pirámide educativa, tratando de impactar en estudiantes de posgrado que, pese a lo adelantado de su escolarización, sor-

¹ Matoub, estudiante de Letras de 24 años. En Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Trad. de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro), p. 196.

presivamente, presentan aún problemas para incorporar en sus trabajos de investigación estrategias lectoras de análisis y síntesis que les permitan recuperar las ideas sustantivas de un texto y plasmarlas de manera propia en un nuevo texto escrito. Éste es uno de los aspectos más valiosos del libro, que no divorcia la lectura de la escritura, sino que las marida como partes fundamentales de un todo. Peredo concibe que el déficit lector va de la mano con el enorme problema de una escritura coherente y razonada, que plasme con nitidez el pensamiento y el sentimiento de este escritor-lector.

Este estudio es una de las investigaciones pioneras que remonta la educación básica para insertarse en la educación superior. A todas luces, la selección de este nivel escolar no es fortuita sino que es el resultado de un largo trayecto y experiencia con la lectura en los otros niveles previos de escolaridad, que han permitido a su autora ir integrando los rasgos distintivos de un lector experto. Llegar a esta propuesta es el resultado de un conocimiento acumulativo, comprometido e interiorizado, que concibe la lectura como un complejo proceso de metacognición en el que la reflexión del lector es crucial para la comprensión cabal del texto, en este caso el discurso académico relacionado con la investigación educativa.

Habilidades complejas de lectura en el posgrado. ¿Formación o disonancia? descansa sobre una estructura cuadrangular en la que cada uno de los capítulos es autónomo, pero se relaciona con los otros mediante el gran hilo conductor que es la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora y, con ella, de la competencia escritural. En efecto, entre los cuatro capítulos, cuyos elocuentes títulos presagian la problemática que se desmenuzará en el libro: “El papel de la lectura en la construcción de un objeto de estudio” “La voz de los aprendices”, “La demanda de los expertos. Un diálogo inconexo” y “Algunos puntos de contacto, la búsqueda del camino a la experticia” se construye una suerte de juego polifónico en la que la voz del novato transita por un camino de habilidades y competencias que lo llevarán a unir su voz con la de los expertos —los maestros—, para convertirse él mismo en un experto, capaz de transformar una lectura huérfana, vacía en otra autónoma y con sentido. Un camino en que la lectura conjugada con la escritura se unirán para ofrecerle al que lee y al que escribe la libertad de la creatividad y del conocimiento, meta final de toda acción educativa, ya docente, ya investigativa.

Peredo se plantea un reto: lograr que el posgraduado sea capaz de elaborar con creatividad y palabras propias que lo conduzcan a la cons-

trucción coherente de su objeto de estudio, y que para ello sea capaz de interactuar con las ideas vertidas en una bibliografía especializada: de nueva cuenta, un diálogo entre un conjunto polifónico de pensamientos, emociones y vivencias, a la manera de Bajtín. Para cristalizar su propuesta, sigue una estrategia metodológica movida por tres ejes fundamentales que le permiten configurar un rico *corpus*: encuesta virtual, observación participante y entrevistas con estudiantes y profesores. El cuestionario aplicado a los maestros es en sí mismo un doble desafío, pues al reflexionar en torno a los problemas lectores de sus estudiantes, entra en una interesante autoevaluación que le permitirá descubrir sus propios aciertos o debilidades. En su conjunto, esta tríada, en sintonía con el marco constructivista y bajtiniano que le da fundamento, le permiten analizar tanto las voces de los lectores aprendices como la de los expertos, y extraer de ellas las tácticas adecuadas para llegar a la comprensión cabal del texto leído, herramientas para remontar el fracaso lector con acciones concretas: acceder de manera eficaz a la información, integrarla e interpretarla en un contexto pertinente; y, finalmente, evaluarla para consolidar el conocimiento subyacente que permea el texto leído y lo hace significativo. Se trata, pues, de optimizar la competencia lectora, por medio de una sensibilización y toma de conciencia de que la lectura es un complejo proceso dialéctico que imbrica los objetivos particulares del lector con los objetivos del texto mismo y con la socialización que de ellos se haga, al compartir la lectura con otros. La lectura es finalmente una práctica social y su meta es el intercambio de los valores que la cultura conlleva.

Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia? tiene valores relevantes que lo hacen atractivo y digno no sólo de leerse sino de utilizarse como apoyo docente. Sobresale, en primer lugar, el pertinaz interés de Peredo por la metarreflexión, capacidad inherente al hombre que emerge con el contacto con la lengua escrita y que es asfixiada por técnicas memorísticas que mutilan el potencial creativo y crítico de un estudiante, cualesquiera que sea su nivel de escolaridad. De ahí su insistencia también en formar comunidades discursivas en las que se cree una sintonía relación entre alumno-maestro-libro-lectura, en el que un acompañamiento vigilante, cooperativo, propicie el necesario tránsito del lector aprendiz al lector competente, del lector pasivo al lector analítico, crítico y creativo que argumenta con voz propia y se forma una postura personal en torno a las ideas que aportan los textos. Peredo abunda también en la importancia de comprender las diferencias entre los estilos docentes, los intereses y las motivacio-

nes lectoras, así como en las difusas fronteras que hay entre habilidad, capacidad y experticia.

El libro tiene un alto valor didáctico, merced a un estilo claro y accesible y a un manejo acertado de los recursos gráficos que permiten focalizar las ideas sustantivas: recuadros de colores porcentajes, citas. Pero, sobre todo, el libro tiene una gran virtud: abre caminos de investigación, su aportación no se queda en los límites de sus páginas como algo terminado, sino que motiva a la reflexión, a la polémica, a la búsqueda de salidas idóneas que conduzcan al lector, niño, adulto, maestro, estudiante investigador por las veredas del significado profundo, inteligente, motivador, entretejido con los valores del contexto social que se vive; una lectura que no paraliza ni limita, una lectura que conduzca al hombre a la conquista de su libertad intelectual y emocional.

INTRODUCCIÓN

La lectura en el posgrado. Entre novatos y expertos. ¿Alguna disonancia?

Este libro surge de varias investigaciones anteriores en las que he podido comprobar los problemas que enfrentan los estudiantes para realizar tareas relacionadas con la lectura. Al realizar historias escolares con estudiantes de bachillerato y con adultos económicamente activos, me pude percatar de las deficiencias de la enseñanza en diferentes niveles escolares y la falta de formación de los profesores, quienes reconocen el déficit lector pero no saben cómo resolverlo.

Ubicar a la lectura como piedra angular de la educación formal, no es otra cosa que reconocer que un bajo desempeño lector irremediablemente conduce a una mala calidad de los aprendizajes en cualquier disciplina. Leer va más allá de la capacidad de descifrar; es construir significado y otorgar sentido, lo que generalmente es subjetivo, de ahí que la competencia lectora sea una variable de suma complejidad cuando intentamos operacionalizarla con intención investigativa. Por principio, nos enfrentamos a muchos prejuicios, como por ejemplo, suponer que hay “una lectura de comprensión”, y entonces los docentes de diversos niveles y disciplinas suponen que es algo distinto de simplemente leer, o sea, descifrar. Conducen entonces actividades didácticas tendientes a evaluar si los estudiantes “comprenden” lo que el profesor quiere que repitan. Esto, entre otras actividades, produce lectores apáticos, heterónomos y poco críticos frente al criterio de autoridad del autor o del profesor.

Los recuerdos son elocuentes, en la educación básica hay evidencias de que se tienen más experiencias con la “oralización” de la lectura que con la lectura con fines de aprendizaje. Es decir, “en la escuela primaria se aprende a leer pero no se lee para aprender”.¹ Los estudiantes de edu-

¹ Rockwell, E. (1986). “Los usos escolares de la lengua escrita”. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.). *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, pp. 6-19.

cación media declararon no haber leído nunca un texto completo ya que los profesores generalmente solicitan u otorgan lecturas fragmentadas, compiladas en las mal llamadas antologías. Es evidente que el lector se va conformando con versiones incompletas y no se preocupa por conocer autores. El efecto de este tipo de práctica es que el estudiante se acostumbra a retener piezas desorganizadas de información que difícilmente producen un aprendizaje sólido y fundante para futuras experiencias con textos complejos. Los estudiantes de educación superior enfrentan la lectura para desarrollar una actividad profesional, la que quizá después dejen de necesitar.² Este panorama no es alentador.

En mi experiencia como profesora de posgrados en educación en diferentes instituciones, he podido percibir que la principal queja de los profesores es la mala calidad de los reportes de lectura y de los escritos académicos solicitados durante las evaluaciones de los cursos. ¿Cómo pueden producir un texto coherente si adolecen de problemas de desempeño lector? Probablemente, el lector de este libro se pregunte, como otros colegas, ¿cómo son admitidos a un posgrado estudiantes que no saben leer? La respuesta es complicada. La más sencilla sería: es que no hay otro tipo de candidatos, todos provienen del mismo sistema escolar deficiente. La respuesta adecuada es mucho más compleja y apunta a una diversidad de perspectivas multidisciplinares. En este estudio, trato de mostrar sólo una faceta del problema.

El libro está dirigido tanto a los estudiantes como a los profesores de posgrado, con la intención de mostrar a ambos la falta de sintonía que a veces ocurre por una inadecuada comprensión del problema. En el primer capítulo expongo la visión particular que tengo, y que corroboro a través de una encuesta a profesores de posgrado en ciencias sociales. Los capítulos 2 y 3 dan voz a los intervinientes en este caso de estudio, estudiantes y profesores, cada uno con prácticas de lectura individuales, pero que participan en eventos lectores institucionales en disposición pedagógica. Esto es importante porque no hemos estudiado a cada uno por separado sino en interacción. Las prácticas de lectura³ dan muestra de estructuras sociales subsumidas; es este caso, la escuela básica o superior que da por establecido un saber sin desarrollarlo, como veremos más adelante. Supone habilidades y competencias lectoras únicas; es decir, una vez que

² Diehl, W. y L. Mikulecky (1988). "The nature of reading at work." En E. Kintgen, B. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on literacy*. Carbondale: Southern Illinois University, pp. 371-377.

³ Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic. (2004). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge. Los tres autores participan en este volumen con diferentes capítulos.

se posee la capacidad de leer no es necesario que los profesores de educación superior se preocupen más por este conocimiento práctico. Los eventos lectores observados dan muestra de la necesidad de acciones mediadoras que faciliten la apropiación de la literatura especializada, de esto se trata el cuarto capítulo.

Concretamente se abordan los problemas que enfrenta un aprendiz de investigador, estudiante de un doctorado en educación, que se propone, como primer paso, formular una pregunta de investigación novedosa, que aporte conocimiento y que tenga fundamentos teóricos. Parece sencillo, pero es de una dificultad mayor, sobre todo si no se tiene experiencia suficiente en tareas académicas o en el tema que se pretende estudiar. La incertidumbre que genera buscar el hilo conductor, la relevancia del problema a investigar según “otro” que el novato desconoce. Andar y desandar el camino, tejer y deshacer una y otra vez hasta lograr hilvanar finamente para construir un objeto de estudio.

CAPÍTULO 1

El papel de la lectura en la construcción de un objeto de estudio

El objetivo central de este estudio es iluminar los grandes problemas que enfrentan los estudiantes de posgrado con relación a la lectura académica, concretamente para iniciarse en la investigación educativa. En este capítulo analizo algunas manifestaciones del problema y concluyo mostrando la estrategia metodológica a partir de la cual obtuve los datos empíricos del estudio.

Es evidente que un estudiante de posgrado, sobre todo en el área de ciencias sociales, pero no sólo en ésta, basará su aprendizaje, desempeño y productividad académica en habilidades de lectura y escritura. La organización de los cursos se sostiene fundamentalmente en una serie de lecturas propuestas por el profesor, pero expuestas, analizadas y discutidas por el grupo de estudiantes. Esto significa que el alumno está capacitado para leer más allá de la literalidad del texto, para analizar y conectar ideas abstractas, identificar escuelas de pensamiento, ubicar autores y dialogar con todo este entramado teórico, y a partir de ahí generar ideas propias. Algo que demanda no sólo una importante complejidad cognitiva sino un entrenamiento previo con el que suponemos deberían llegar los posgraduantes. El profesor se sumaría a la discusión grupal y acaso daría más información o sugerencias de nuevas lecturas con la intención de abonar a la profundidad en el análisis del tema. Lo que se pone en duda es si efectivamente el alumno está habilitado para esta técnica en un aula de posgrado, y si el profesor, efectivamente, se da cuenta de las dificultades de algunos alumnos para comprender el texto y qué puede hacer para estimular el análisis crítico de los autores.

La historia escolar de los estudiantes mexicanos⁴ ha dado evidencia de un déficit lector importante en el que hay ausencias de entrenamiento escolar, por ejemplo: no se ha enseñado en los años escolares de la educación básica y media superior a comparar autores, a inferir argumentos implícitos, a localizar información anidada y mucho menos a tomar posición crítica fundamentada ante posiciones o argumentos opuestos. Tampoco se han desarrollado habilidades de síntesis que permitan al estudiante una mayor posibilidad analítica. En consecuencia, poseen herramientas muy deficientes para investigar sobre el tema de interés, interpretar información, discriminar y pensar de forma independiente.

No sólo esto distingue a los estudiantes mexicanos, hay una forma tradicional de enseñanza que por décadas ha privilegiado el enciclopedismo y basa la educación en lecturas superficiales y homogeneizantes; parecería que el lector debe entender siempre lo mismo que el resto de los compañeros de clase y, desde luego, lo que regula y evalúa el profesor. En el caso de la lectura para producir un texto se transita entre el lector pasivo y el lector-autor, pasaje que cuesta un esfuerzo cognitivo de alta complejidad.

Una tarea indispensable para un estudiante de doctorado es la elaboración de una tesis original, que desde luego demanda muchas habilidades investigativas, pero una fundamental y quizá de las primeras es la construcción de un objeto de estudio. ¿Cómo enfrentan los primeros acercamientos al objeto de estudio que será su tesis y qué papel tiene el desempeño lector? ¿Qué estrategias de lectura utilizan los estudiantes y qué concordancia hay entre éstas y las demandas de los profesores?

Es de suponerse que el egresado de un doctorado en ciencias sociales se dedicará a la vida académica, pero aunque esto no fuera así, durante el proceso de formación estará inmerso dentro de lo que Carlino⁵ llama la alfabetización académica. Ésta se refiere a los modos particulares de leer y escribir que posee cada disciplina y a la que se enfrentan los estudiantes universitarios. Cada perfil profesional posee no sólo una base de conceptos técnicos propios, sino también estructuras lingüísticas típicas, sólo que algunas disciplinas son más regulares que otras. Por

⁴ Peredo, M. A., F. Leal Carretero, Y. González y M. Esparza (2004). "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar." En M. A. Peredo (coord.) *Diez estudios sobre la lectura*. Guadalajara: Editorial Universitaria, pp. 123-184.

Peredo, M. A. (coord.) (2007). *Lectura informativa, entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

⁵ Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.

ejemplo, las ciencias experimentales tienen estructuras más uniformes en la exposición de artículos científicos que las ciencias sociales. En todo caso, lo que importa destacar es que el aprendiz de una licenciatura se va introduciendo en la jerga propia del lenguaje técnico así como en la lectura y análisis de los textos que en la misma se producen. Quizá podríamos argumentar que hay profesiones que se basan más en la producción textual que otras, pero en cualquier caso los universitarios se enfrentan a una diversidad textual que es preciso dominar. Esto mismo sucede con la orientación del posgrado.

Es evidente que la actividad académica está basada en buena parte en habilidades textuales tanto para analizar como para producir textos científicos. Cuando nos referimos a estudiantes de un posgrado, éstos ya deberían poseer el dominio de la disciplina de formación para tomar decisiones que atañen al ejercicio de una profesión, y algunas otras habilidades para el manejo del lenguaje técnico tanto verbal como escrito. Pero ¿qué pasa si esto no es así? Carlino hace énfasis en no utilizar el concepto de alfabetización académica para remediar la (mala) formación con la que llegan los estudiantes al nivel superior, toda vez que alfabetizar supone un proceso de enseñanza relacionado con el lenguaje escrito. Más bien, afirma, se trata de introducir al estudiante en las particularidades de la disciplina, en este caso, a la que se dedica el posgrado, el curso o la tesis, particularmente. Por lo general, los estudiantes de posgrado provienen de profesiones afines, lo cual ofrece una cierta base común en los lenguajes disciplinares; no obstante, las lecturas teóricas y los cánones del lenguaje científico deberán ser aprehendidos. La pregunta es ¿cómo ha de leerse para producir un texto académico del tipo de una tesis de posgrado?

Rondon⁶ establece algunos factores internos y externos que intervienen y quizá dificultan la lectura académica durante el proceso de formación de posgrado. Como externos se refiere a los estilos de enseñanza de los profesores, la riqueza de las experiencias lectoras con fines de investigación y el contacto con investigadores. En este estudio se puede comprobar que, efectivamente, hay estilos docentes que intervienen; por ejemplo, en las tareas que solicitan a los estudiantes con poca enseñanza de por medio. También se pueden observar los beneficios de haber co-

⁶ Rondón, B. J. (2006). "Itinerario de los procesos mentales básicos en el planteamiento inicial del problema de investigación". *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, año 1, núm. 1, septiembre, pp. 12-25.

laborado como auxiliar de un investigador y las grandes dificultades que enfrentan quienes no han realizado la tesis en licenciatura. En cuanto a los procesos internos menciona los estilos cognitivos individuales, como la percepción, el reconocimiento de patrones lingüísticos, la utilización de operadores mentales acordes a una necesidad particular, entre otros. Ambos, internos y externos, se observan en varias tareas que se analizan en los siguientes capítulos.

Debemos partir del hecho de que el estudiante enfrentará varias tareas durante el proceso formativo. Debe atender los cursos generales teóricos y metodológicos, además de los seminarios especializados en su objeto de estudio. Esto significa que debe conectar aprendizajes derivados de la lectura para ir paulatinamente delimitando un objeto de estudio, buscar bibliografía suficiente para conocer el estado del arte y decidir qué conceptos centrales utilizará y desde qué perspectiva teórica. Por sólo mencionar algunos prolegómenos de lo que enfrenta. Además, debe utilizar los nuevos formatos electrónicos de búsqueda de fuentes documentales, bases de datos, generales y específicas, seleccionar, evaluar calidad y utilizar líneas de búsqueda cada vez con mayor precisión y prever las estrategias que utilizará para no perderse en el nuevo mundo de la información. Boote y Beile⁷ advierten que la mayor parte de los estudiantes de los posgrados en educación no llega con habilidades suficientes para la búsqueda bibliográfica especializada en investigaciones, ni con el conocimiento para profundizar los criterios analíticos y evaluarlos.

Ahora bien, al preguntar a los profesores de algunos cursos de posgrado, a través de una encuesta, acerca de los problemas que detectan con la lectura, los resultados muestran una preocupación docente, pero también una imposibilidad para intervenir; es decir, el profesor de posgrado no conoce cómo corregir problemas de comprensión, así como tampoco sabe enseñar estrategias para la lectura académica. Nos enfrentamos entonces a un doble problema, el estudiante debe avanzar solo y ajustarse a sus propios medios cognitivos, acaso a su intuición y cuando mucho a la historia escolar que, ya vimos, padece de varios vicios. “La lectura que se realiza nace huérfana”.⁸

Si bien es cierto que el profesor de posgrado puede argumentar que su función no es enseñar la lectura, la representación de un problema

⁷ Boote, D. y P. Beile (2005). “Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation”. *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15.

⁸ Carlino, P. (2005), *op. cit.*, p. 68.

permite la solución o no del mismo. En este caso, el profesor puede reconocer el déficit lector de los estudiantes, pero a) no sabe cómo solucionarlo, b) no considera que es su problema sino del estudiante o del programa que lo admitió con estas deficiencias, c) desconoce las causas estructurales o particulares del problema y, en consecuencia, evade toda intervención. Caemos entonces en un círculo perverso donde el profesor no hace mucho para resolver el problema y el estudiante queda sujeto a sus propios recursos para solucionar sus limitaciones.

Aunque más adelante mostraré algunos datos sobre la percepción que tienen los profesores de posgrado que respondieron la encuesta, conviene analizar algunos reportes de organismos como la OCDE que ponen de manifiesto una realidad sobre el déficit lector. En la última evaluación PISA 2009,⁹ se midieron tres grandes habilidades lectoras: **acceder y recuperar información, integrar e interpretar y evaluar dicha información**. Los desempeños, en cierta manera, sirven como un predictor de las habilidades necesarias para la educación superior. Veamos primero a qué se refieren, después se analiza el histórico de los desempeños de los estudiantes mexicanos y sus posibles implicaciones en el problema que se aborda en este trabajo, el de los estudiantes de posgrado.

La habilidad lectora en su conjunto se refiere a la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad.¹⁰ En este sentido, *comprender* se refiere a la construcción de significados que pueden ser complejos como una argumentación, una narración o una hipótesis. *Emplear* se entiende como la utilización de la información; es decir, los objetivos de la lectura deben guiar las estrategias lectoras, lo que significa que un lector sabe de antemano lo que busca en un texto o los fines por los cuales lo lee. La *reflexión* permite hacer juicios fundados y formarse una opinión sobre el contenido de las lecturas; en otras palabras más teóricas, conlleva la noción de una lectura crítica. Finalmente han incorporado en esta última evaluación la noción del *interés* o las motivaciones lectoras, lo que potencia la apropiación de una cultura escrita en su más amplia acepción.

Ahora desglosemos las habilidades evaluadas específicamente y su posible implicación al tema de nuestro interés. **Acceder y recupe-**

⁹ Gutiérrez, A. y G. Flores (2010). *México en PISA 2009*, México: INEE.

¹⁰ *Ibidem*, p. 44.

rar información es una tarea absolutamente indispensable para la vida académica, se refiere a la forma en la que el lector localiza fuentes bibliográficas o información de uso cotidiano. En el caso de los estudiantes de un posgrado es obvio suponer que deben reconocer autores, saber citarlos, clasificarlos o identificar las fichas en un catálogo físico o digital. Integrar e interpretar información permite no sólo la comparación entre autores, escuelas de pensamiento y datos de diversas fuentes. En el caso de los estudiantes de posgrado, también deben identificar relaciones lógicas de causalidad. Interpretar un texto es darle sentido al significado global o particular. Por último, **reflexionar y evaluar es la piedra angular de una lectura analítica indispensable para la vida académica; es ir más allá de la información literal o implícita;** es buscar relaciones referenciales con otras fuentes de información y establecer vínculos intertextuales entre múltiples textos escritos y de otros que proveen andamiajes analíticos profundos. Es, finalmente, dejar de mirar al texto como verdad incuestionable y rebasar la literalidad de la información.

Si bien PISA ha venido evaluando a los jóvenes mexicanos desde el año 2000, en el 2009 definió los siguientes niveles de desempeño:

Niveles de desempeño lector según la OCDE	
Niveles	Descripción
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Nivel 0	

Fuente: PISA 2009, OCDE.

Como puede deducirse fácilmente, para que un estudiante entre a un posgrado y logre las metas académicas, debería ubicarse en los niveles superiores. Sin embargo, los resultados muestran un déficit histórico importante que es necesario considerar. Es posible argumentar que los estudiantes de posgrado han egresado de la educación superior y, por ende, cumplen con niveles satisfactorios de competencia lectora; empero, hay estudios que dan evidencia de que los desempeños laborales en diferentes disciplinas se basan en rutinas que facilitan el acceso y utilización de la información,¹¹ no en cambio la habilidad para la lectura académica siempre en movimiento y actualización disciplinar. En todo caso, conviene mirar un poco los datos históricos de los resultados de los jóvenes mexicanos.

El histórico de desempeño lector de los jóvenes mexicanos es el siguiente:

Desempeño lector de estudiantes mexicanos							
Año	Nivel 6	Nivel 5	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1 A-B	Nivel -1
2000		0.9%	6.0	18.8	30.3	28.1	16.1
2003		0.9%	4.3	15.6	27.5	27.1	24.9
2006		0.6%	5.3	18.2	28.9	26.0	21.0
2009	0%	0.4%	5.3	21.2	33.0	36.9	13.2

Fuente: datos organizados por la investigadora.

Como puede constatar, los jóvenes se ubican preferentemente en los niveles inferiores, lo que significa que no están preparados para habilidades de lectura compleja. Entre 75% y 83% de los jóvenes en este lapso de nueve años, no posee las habilidades cognitivas necesarias para la lectura universitaria. Si consideramos que en el año 2000 los evaluados cursaban, en promedio, los últimos años de la secundaria o los primeros semestres de un bachillerato, nueve años después muy probablemente corresponden a las generaciones que potencialmente

¹¹ Se puede consultar el estudio de Diehl, W. y L. Mikulecky (1988). "The nature of reading at work". En E. Kintgen, B. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on literacy*. Carbondale: Southern Illinois University, pp. 371-377. Estos autores concluyen que las rutinas lectoras que se observan en diferentes jornadas y tipos de actividades ocupacionales, hacen que se pierdan habilidades lectoras diferentes lo que ocasiona déficit es otro tipo de desempeños.

estarían estudiando un posgrado. Desde luego, cabe preguntarse ¿qué hicieron estos estudiantes para introducirse en la lectura académica de la disciplina de formación profesional, qué hicieron los profesores para introducir repertorios bibliográficos? En todo caso, cuando un estudiante pretende hacer de la vida académica su fuente de producción laboral y estudia un posgrado, supondríamos habilidades lectoras desarrolladas, pero no es así.

Algunas de las habilidades básicas que deberá desarrollar durante su estancia en el posgrado, íntimamente relacionadas con la competencia lectora son: localizar y evaluar diversas fuentes bibliográficas, hemerográficas, impresas y tecnológicas, y con éstas procesar, organizar, analizar y comparar la información hasta lograr el dominio de un tema, problematizar la realidad y construir un objeto de estudio; en síntesis, dialogar con las fuentes y atender el proceso metacognitivo que siguió en la formulación del problema de investigación. De este proceso hablaré más adelante.

La lectura como actividad social

Es importante partir del hecho de que la lectura es una práctica social y no sólo una técnica de procesamiento de información.

Cuando nos referimos a la lectura académica en las ciencias sociales, estamos haciendo alusión a una determinada comunidad científica que posee ciertas reglas de pertenencia y que va conformando grupos de producción con lenguajes específicos que serán sometidos a los mismos expertos. Esto no significa que los expertos sólo reciclan sus conocimientos como los paradigmas de Kuhn¹² para ser utilizados en campos restringidos; es probable que muchos de los estudiantes de posgrado hayan tenido que leer, durante sus estudios profesionales, reportes de investigación e incluso tesis básicas que sostienen las áreas de conocimiento disciplinar. Esto los convierte en lectores informados, pero los fines de la lectura son diferentes y esto marca una distinción de suma importancia. Como veremos más adelante, no es lo mismo leer para aprender e informarse que para desarrollar un trabajo académico como la tesis doctoral.

¹² Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Las comunidades científicas y las instituciones formadoras de investigadores poseen culturas letradas particulares que deben ser aprehendidas desde sus contextos de producción, circulación y consumo. Ya Olson¹³ había documentado las características de las sociedades industriales desarrolladas que poseen no sólo el lenguaje escrito como forma de comunicación masiva sino además tienen productores y consumidores de textos que se forman en las instituciones educativas. Si bien esto puede ser hoy en día una generalidad, lo que importa destacar es que el individuo se forma como lector dentro de una comunidad y en el marco de la interacción social, a pesar de que la lectura en sí misma es una acción individual. Esta dimensión social nos obliga a reflexionar en las variables intervinientes cuando el lector otorga sentido. ¿Cuáles son los referentes cognitivos que provienen de los diálogos culturales¹⁴ y cuáles los procesos que internalizan imágenes, patrones, símbolos y artefactos culturales que posibilitan la construcción de significados?¹⁵ Vygotsky¹⁶ argumentó el papel de las prácticas sociales en la conformación de la mente, y años después Lave¹⁷ denominó a la cognición situada como la producción de conocimiento dentro de prácticas participativas que habilitan al individuo para el aprendizaje.

El aprendizaje es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones.¹⁸

Veremos en los siguientes capítulos la acción mediada a partir de la perspectiva de dialogicidad bajtiniana, ya que **estudiantes y profesores se involucran en actos comunicativos derivados de la lectura de textos científicos en donde confluyen múltiples voces:** la de los autores —que a su vez exponen a partir de otras muchas voces a manera de diálogos in-

¹³ Olson, R. y N. Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

¹⁴ Wertsch, J. V. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. Bajtin, M. (1979/1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

¹⁵ Gee, J. P. (2004). "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social". En M. Hamilton, D. Barton y R. Ivanic (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 180-196.

¹⁶ Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona: Crítica.

¹⁷ Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

¹⁸ Lave, J. (2011). "Hacia una ontología social del aprendizaje." *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40. Bogotá, agosto, pp. 160.

directos—, la de los lectores que interpretan desde sus propios diálogos internos —provenientes de otras multiplicidad de voces— y los marcos de posicionamiento de unos y otros; por ejemplo, los autores y profesores con un rango de autoridad distinto al de los estudiantes, intérpretes noveles con voces menos calificadas dentro de las comunidades de expertos. A pesar de tener lectores diversos, esta dialogicidad es la base para la construcción de significados nuevos en el marco de géneros discursivos altamente especializados.

En las instituciones científicas y de educación superior, hay un entramado de redes de producción discursiva a la que paulatinamente se incorporan aprendices que se habilitan para el diálogo oral y escrito altamente especializado. Pertenecer a un nicho de investigación demanda leer, escribir y hablar como experto. Indudablemente, esto no se logra por el sólo hecho de egresar de un posgrado, nivel escolar donde se espera formar expertos, pero conviene señalar que buena parte de este aprendizaje está basado en la lectura y en los grupos dialógicos. Los estudiantes participan en comunidades cerradas que poseen un tipo de discurso propio que las distingue; desde ahí deben construir significados, valores y nuevas identidades. Para Gee, “las palabras otorgan significado al contexto de la misma manera que el contexto da significado a las palabras. Palabras y contexto son dos espejos que se miran a sí mismos, reflejándose mutuamente infinita y simultáneamente”.¹⁹ Esta idea cobrará sentido cuando analicemos, en los siguientes capítulos, la importancia del dominio de los conceptos en el marco de cada disciplina, la que les otorga significado y uso. Se convierten en el anclaje entre la abstracción teórica y el dato empírico, así como la posibilidad de problematizar la realidad conservando el lenguaje que las comunidades reconocen. En suma, **leer ciencia para producir ciencia se logra en el marco de las comunidades científicas. A esta sincronía aspiran entrar los estudiantes de posgrado.**

Si estamos de acuerdo con la posición sociocultural enunciada líneas arriba de manera sucinta, entonces podemos coincidir también en la naturaleza “situada”²⁰ de los eventos de lectura que ocurren en los salones donde se ofrece un curso, un seminario, un coloquio, una asesoría o cualquier otro encuentro entre un experto y un aprendiz en el que me-

¹⁹ Gee, J. P., *op. cit.*, p. 190.

²⁰ Cfr. Barton, D. y M. Hamilton (2000). “Literacy practices”. En M. Hamilton, D. Barton y R. Ivanic (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 7-15.

dia un texto sobre el que se discute, expone, argumenta una idea, una hipótesis o una explicación teórica. ¿Cómo se observa este proceso y cómo lo perciben los intervinientes?

La percepción de los profesores

Decíamos líneas arriba que es importante la percepción que los profesores tienen del problema. No sabemos con certeza si los profesores de posgrado reconocen algunas causas del problema y si se consideran agentes de cambio. Para Sloman,²¹ la agencia se refiere a la capacidad del sujeto para intervenir en el mundo y cambiarlo; es decir, en su contexto de posibilidades. Implica la definición de la intervención y las creencias acerca de los cambios. En suma, el individuo se preguntaría: ¿cómo es que la realidad se volvió así?, ¿cómo es que un estudiante ha sido admitido en un posgrado sin poseer cabalmente las habilidades superiores para la lectura académica?

Los resultados de la encuesta que apliqué de manera electrónica²² muestran que las principales causas que atribuyen los profesores son que los estudiantes:

Causas del déficit lector según los profesores

- No cuentan con hábitos de lectura porque nadie los enseñó a leer bien.
- No pueden localizar las ideas principales, entonces quedan confundidos.
- Traen un déficit lector desde la escuela básica.
- No les gusta leer.
- Proviene de familias de escasa cultura lectora.

²¹ Sloman, S. (2005). *Causal models. How people think about the world and its alternatives*. Nueva York: Oxford University Press. [<http://site.ebrary/lib/guadalajara>]

²² Cfr. Apéndice, p. 101.

En este sentido, las causas son externas al profesor; es decir, recaen en el estudiante como único responsable de su propio déficit. La externalidad de la causa;²³ es decir, la ubicación de la causa está “fuera del profesor”, por lo tanto, es posible hipotetizar que no hay un umbral alto de posibilidad de la agencia. Cuando he preguntado qué realiza el profesor para subsanar el problema de comprensión lectora, encontramos, como la opción más importante, la conformación de grupos de discusión (cfr. cuadro siguiente) lo cual para el método *Dime*²⁴ es la mejor forma de socialización de la lectura y de construcción de significados compartidos. Explicar la lectura puede ser una alternativa, pero no deja de ser heterónoma. Ahora bien, el resto de las opciones dependen sólo del lector. El profesor se limita a solicitar respuestas a través de un cuestionario, una ficha, un esquema, un resumen, un subrayado, entre otros, pero no mitiga la orfandad a la que se refiere Carlino.

¿Qué hace el profesor?

Prácticas convencionales

- Hago grupos de discusión.
- Explico la lectura.
- Solicito una ficha de lectura.
- Solicito un esquema.
- Solicito exposición verbal de la lectura.
- Doy una guía de lectura.
- Les pido subrayen las ideas principales.
- Solicito un resumen.
- Les proporciono un cuestionario.

²³ Weiner, B. (1985). “An attributional theory of achievement motivation and emotion.” *Psychological Review*, vol. 92, núm. 4, pp. 548-573.

²⁴ Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

En síntesis, he planteado algunas de las grandes preguntas que guiaron este estudio y que parten de la premisa de existencia de un déficit lector que aqueja a muchos estudiantes que cursan un posgrado y que, por su naturaleza final de nivel escolarizado, debería no existir. He mostrado que las instancias evaluadoras internacionales ratifican un problema de desempeño lector. Asimismo he podido constatar que los profesores utilizan algunas técnicas didácticas como estilo de enseñanza, pero no son agentes de cambio que puedan solucionar problemas de competencia lectora académica. Desde este ángulo podemos desprender otras interrogantes: ¿Qué significa leer un texto académico? ¿Cómo podemos coadyuvar a los docentes para que faciliten el tránsito de un estudiante de posgrado hacia la producción académica y, en consecuencia, a su pertenencia a comunidades científicas?

Metodología

Utilicé diferentes técnicas para la recolección de información.

1. Apliqué una encuesta de forma electrónica a la base de datos de profesores de posgrado que trabajan en la Universidad de Guadalajara. Las respuestas al cuestionario se recibieron de la misma forma virtual, en un total de 22. El análisis es sólo descriptivo.
2. Realicé observaciones a dos tipos de situaciones de enseñanza: 1) cursos generales e iniciales en el Doctorado en Educación. Observé durante los dos primeros semestres en virtud de que son el sustento para que el estudiante pueda iniciar el proyecto de investigación que culminará con su tesis de grado. 2) También observé sesiones de tutoría en donde el estudiante trabaja de manera individual con el tutor o director de la tesis. Estas sesiones se grabaron y transcribieron, además de elaborar notas de campo y registros de observación focalizada. 3) Observé coloquios de presentación de avances de los estudiantes. Éstos se llevan a cabo de forma semestral y participan comentaristas de programas de posgrado diferentes.
3. Entrevisté a estudiantes en proceso de formación y a algunos recién egresados que lograron obtener el grado de doctor. También entrevisté a profesores que fungen como directores de tesis. Estas

entrevistas temáticas se grabaron y transcribieron literalmente para ser analizadas en su contenido.

El análisis del corpus se dividió para efectos de exposición en estudiantes y profesores, pero la información se ha triangulado y se apoya en testimonios para dar ejemplos que sustentan los hallazgos. La interacción de ambos participantes es constante toda vez que su relación es escolar e institucional.

En el capítulo siguiente encontramos las voces de los estudiantes.

CAPÍTULO 2

La voz de los aprendices

Los estudiantes, como aprendices de un doctorado con orientación hacia la investigación, pasan por etapas en el proceso de formación que, como decía, está basado en buena medida en la capacidad analítica y el desempeño lector. He enunciado algunos problemas que expresan los profesores; hablaré ahora de los que refieren los estudiantes en formación y algunos testimonios de egresados que pasaron por este mismo proceso. Las regularidades permiten inferir e hipotetizar, y en todo caso confirmar, si efectivamente enfrentan solos el tránsito de lector-aprendiz a lector competente en el ámbito de la lectura académica.

Apoyándome en Dreyfus y Dreyfus,²⁵ el dominio de un conocimiento o el desarrollo de una habilidad, pasan por un proceso ascendente. **El primer nivel, el de novato, se caracteriza por atender los objetivos y reglas de operación sin importar el contexto. Podríamos decir que es un nivel estrictamente procedimental.**²⁶

La búsqueda de información pertinente para el objeto de estudio es indispensable. Los novatos saben que deben localizarla en diferentes fuentes y portadores la literatura, pero no reconocen autores, escuelas de pensamiento ni mucho menos pueden armar redes conceptuales. Tienen nociones vagas e intuitivas del tema que interesa investigar. De aquí pasan a una regla puntual, definir el objeto de estudio, qué se quiere estudiar, quiénes han estudiado esto, cuál es el estado del arte, a manera de información procedimental que demanda también un conocimiento

²⁵ Dreyfus, H. L. y S. E. Dreyfus (1988). *The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nueva York: Cambridge University Press.

²⁶ Para Paris, Lipson y Wilson (1994) hay tres tipos de conocimiento previo: declarativo, procedimental y circunstancial. En este caso, el procedimental se refiere al repertorio de acciones que deben hacerse. Cfr. Paris, G. S., M.Y. Lipson y K. K. Wixson (1994). "Becoming a strategic reader". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 788-810.

declarativo²⁷; sin embargo, carecen de otros elementos del contexto académico como el origen de sus intereses en términos teóricos, cómo clasificar y discriminar la información que van encontrando.

El novato necesita una guía para identificar ciertos rasgos y tendencias que distinguen los textos propios de la disciplina; por ejemplo, esperan reglas para delimitar el objeto, pero éstas son difusas. Falta experiencia, bagaje teórico y confrontación de ideas con un experto.

El segundo nivel, el novato avanzado, parte de la enseñanza de expertos y de la práctica del aprendiz que empieza a reconocer algunas formas del contexto, a lo que Dreyfus y Dreyfus denominan “elementos situacionales”. A este nivel se llega a través de la experiencia y no de las reglas. Lo que para Paris²⁸ sería el conocimiento circunstancial; esto es, no sólo se sabe cómo hacer sino también ajustar el procedimiento a la tarea y las circunstancias de ejecución.

El diálogo cada vez más documentado entre el aprendiz y el experto va haciendo que las reglas dejen de ser lo importante y dan paso a la experiencia de lectura analítica, organizada, con fines precisos; y lo más importante es que el novato va adquiriendo un lenguaje técnico disciplinario que facilita la conceptualización y la lectura estratégica con varios fines: definir conceptos, ubicar el origen de los conceptos, ubicar y rastrear autores clásicos que han apoyado sus ideas precisamente en estos conceptos. De manera que el lector pone en juego el conocimiento tanto declarativo como circunstancial y utiliza estrategias de lectura más sofisticadas. Por ejemplo, comparar definiciones, autores, ideas contrarias, argumentos alrededor de las teorías y encontrar, en su procedimiento, las reglas propias de organización del conocimiento y su relación con la pregunta de investigación.

El diálogo con el experto y la lectura analítica provee al aprendiz una base para la formulación de más y mejores vínculos intertextuales.²⁹ Es capaz de discernir si las lecturas que realiza son pertinentes al objeto a fin de problematizar y delimitar. En este sentido, la experiencia de bus-

²⁷ Se refiere al dominio del lenguaje técnico de la disciplina o del tema.

²⁸ *Op. cit.*

²⁹ Hay diferentes autores que tratan el tema de los vínculos intertextuales, por el momento dejo solamente lo trabajado por Hartman, quien propone que los lectores pueden realizar tres tipos de vínculos durante la lectura: intratextuales, intertextuales y extratextuales. Más adelante, en el siguiente capítulo se profundiza este tema con otros autores.

Cfr. Hartman, D. K. (1994). “The intertextual links of readers using multiple passages: a postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making”. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 616-636.

Jurado Valencia, F. (2008). “Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico.” *Acta Poética*, otoño, 29 (2).

car, utilizar, interpretar, analizar y evaluar información es la mejor forma de pasar al siguiente nivel.

En el tercer nivel, a pesar de que ya se considera competente, el estudiante aún no puede tomar decisiones ni priorizar, de ahí que el número de elementos situacionales se convierte en algo irresistible. Busca una rutina, un protocolo. Sigue pasos prediseñados sin alterarlos. Establece un plan organizado de trabajo. Cuando se equivoca, reconoce el error e intenta evitarlo de nuevo.

La toma de decisiones es importante en este nivel. Es necesario recortar el objeto, ganar profundidad y delimitar dejando de lado muchas preguntas e intereses que las mismas lecturas anteriores fueron abriendo. Es como introducirse en un mundo amplio y nuevo, y luego tener que limitar su movimiento dentro de un pequeño y profundo hueco oscuro.

Ya puede configurar la búsqueda porque conoce autores y escuelas. Organiza los materiales, identifica ausencias, lagunas, contradicciones, digresiones, dialoga con los textos de manera que el abanico de lecturas y las redes conceptuales son dominados. Piensa y actúa de manera eficaz.

El estudiante de doctorado ya es capaz de formar su plan de acercamiento metodológico porque conoce el objeto. Puede mirar la realidad de una manera distinta, la cuestiona a la luz de la teoría pero no constriñe su visión a la comprobación sino que es capaz de proponer nuevas formas de acercamiento al dato empírico. Puede resolver los problemas de comprensión de la realidad porque es ya capaz de ir a las fuentes teóricas necesarias y sostener sus argumentos.

Los niveles cuarto y quinto corresponden a investigadores expertos, de manera que los enunciamos sólo para efectos de complementar la argumentación posterior que tratará sobre las entrevistas a profesores.

En el cuarto nivel, el hábil, ya no se es aprendiz sino que se está en camino a la experticia. Esto es que la persona toma decisiones a partir de reflexionar los objetivos que persigue; es capaz de elegir entre varias alternativas. Profundiza su tarea y en ocasiones, dado que domina “el cómo hacer”, puede operar de forma automatizada.

Es de suponer que un investigador hábil toma posición frente a su objeto de estudio, lo profundiza, lo indaga y elige método y técnicas para aproximarse a la realidad. Tiene un amplio bagaje de lecturas, por lo que posee un dominio conceptual y toma mejores decisiones para problematizar y analizar los nuevos hallazgos.

Finalmente, el quinto nivel, el del experto, corresponde a la madurez y a la habilidad. Sabe qué hacer, cómo hacer y adapta este conocimiento

a múltiples circunstancias. No se enfrenta a problemas de procedimiento, por lo tanto, las decisiones que toma son de otra naturaleza.

Ahora bien, ser experto no significa necesariamente ser un buen profesor de los aprendices, sin demérito de los académicos con esta afirmación. La enseñanza es un proceso complejo que requiere ciertos conocimientos básicos para transmitir al “otro” un saber; pero, sobre todo, es indispensable formar al aprendiz para convertirlo en autónomo en decisiones y desempeños.

Si analizamos a grandes rasgos y a la luz de los tres primeros niveles a los estudiantes observados y entrevistados, podemos identificar los siguientes datos:

Niveles de los estudiantes observados		
Nivel 1 Novato	Nivel 2 Novato avanzado	Nivel 3 Competente
Necesita indicaciones precisas para comenzar la búsqueda de literatura.	Necesita la guía de un experto.	Necesita un plan de aproximaciones al objeto tanto teórica como metodológicamente.
¿Dónde empezar?	Clasifica las lecturas, autores.	Cae en divagaciones.
¿Definir, delimitar, cuál es la diferencia?	Identifica semejanzas y diferencias.	Le cuesta trabajo delimitar el objeto de estudio y recortar. Tiende a incorporar todo lo nuevo que va leyendo.
¿Cómo construir la definición?	Hace vínculos intertextuales.	No es capaz de seguir una línea de argumentación propia y tiende a estar muy apegado al criterio de autoridad de los autores que lee y cita.
Conceptualizar, ¿qué diferencia hay entre definir y delimitar conceptos?	Identifica conceptos clave en su tema de estudio y los autores que los utilizan.	Identifica autores específicamente relacionados al objeto de estudio.
¿Cómo problematizar?	Conecta conceptos e intenta elaborar un marco conceptual.	
¿Qué importancia teórica tiene lo que se pretende?		
Intuye que debe formular una hipótesis e iniciar la búsqueda de materiales bibliográficos.		

Ahora bien, los estudiantes han reportado algunos problemas que enfrentan, como un ejercicio reflexivo; lo cual ya es un avance importante, porque en ocasiones no se reconocen las dificultades y se duplica el déficit lector. Es común que los estudiantes avancen a ritmos diferentes, los hay novatos de primer nivel y los hay avanzados de segundo nivel. Veamos este proceso que ilumina las etapas.

Novato nivel 1

Los novatos nivel 1 no saben cuál es la importancia teórica de lo que planean hacer y, en consecuencia, su búsqueda inicial depende mucho de la guía del tutor experto. El siguiente fragmento de una sesión que observé muestra que el experto orienta la lectura a partir de los **conceptos**, pero es probable que, como el estudiante no conoce el campo, los conceptos con los que pretende acercarse a las primeras búsquedas de literatura son difusos, por lo tanto, la tarea representa una alta complejidad.

TUTORA: ...reconozcamos todos los conceptos para tener un plan de trabajo que incluya una revisión de literatura.

ALUMNO H: ...los conceptos de... están como trabajados, no directamente sino en relación a otros. (Novato nivel 1.)

TUTORA: ...tienes que ver **cómo se conectan unos con otros, sirve hacer mapas mentales o mapas conceptuales...** si usas el SIMAP, puedes ver jerarquías... ¿has hecho mapas conceptuales antes?

ALUMNO H: Sí, pero... yo ya lo había puesto... así con dibujitos.

TUTORA: ...¿cuál es la **logística en la argumentación?** como me la estás haciendo ahora, te permite ver la distancia que has recorrido, te permite ver qué pensabas antes y por qué ahora ya piensas diferente, no es solamente hacer los cuadritos, es toda una elección lógica... ahora te voy a pedir que no solamente pongas flechitas, pon un **concepto que esté clarificando, por qué está articulado, por ejemplo: esto determina esto... esto se asocia con esto, más esto por esto...** (Observación).

Es posible decir que este estudiante no tiene una estrategia conceptual para lo que la profesora le solicita: elaborar una lógica argumentativa a partir de las lecturas que realiza para construir el objeto de estudio,

el estado del arte y problematizar la realidad a la que pretende acercarse. Cuando le sugiere elaborar mapas conceptuales, demanda una red jerárquica de relaciones entre conceptos que el lector debe ir construyendo como esquemas de información.

Por su parte, el estudiante reconoce las dificultades que tiene para acercarse “solo” a la literatura, a veces con una idea vaga, otras, las más, a través de palabras clave que pueden ser consideradas categorías, pero que lo dejan confuso; no puede decidir si son o no pertinentes, mucho menos puede explicar el proceso para reconocer redes conceptuales o lógicas argumentativas. Su motor de búsqueda siempre es una palabra a la que desconoce si puede llamar concepto.

...tematizar la búsqueda y las lecturas fue complicado porque uno debía buscar sus propias lecturas y cómo tratar de orientarla...

...ayuda la identificación de las palabras clave... y en ocasiones podrían encajar en las categorías... yo creo que la categoría desde la búsqueda cuando se abren los documentos electrónicos, la palabra podría encajar en la categoría que después intentas encajonar o reclasificar... pero decirle cómo le hago, a lo mejor es muy complicado decirle en qué forma... no sé... (Entrevista a alumno H, novato nivel 1.)

Es evidente que no puede reportar un proceso metacognitivo³⁰ porque no lo tiene, procede por intuiciones, lo cual le dificulta aún más la meta. No tiene una estrategia ni el dominio del campo conceptual, como tampoco puede distinguir entre una palabra clave y una categoría. Esta tarea está íntimamente relacionada con la elaboración del estado del arte, lo que exige la tutora, los profesores de otros cursos generales y el proceso mismo de construcción de objeto de estudio. Al exponer ante profesores y compañeros afirma:

Aunque la mayoría de los textos no tienen relación directa con el suceso, en cuestión del contenido, los artículos me permiten comprender el objeto de estudio... traté de ver las partes donde se juntaban los tres aspectos generales del estudio... (Observación de novato nivel 1.)

³⁰ El tema de la metacognición es de suma importancia. Se analiza con varios autores más adelante, por el momento sólo conviene definirla como la capacidad del lector de múltiples acciones que monitorean su comprensión y reconstruyen las estrategias lectoras utilizadas.

Podemos inferir que los tres aspectos a los que se refiere son los conceptos que utiliza para formular la primera hipótesis vaga. No puede elaborar conexiones porque no domina la literatura. En consecuencia, las búsquedas en la bibliografía física o en bases de datos es incierta y hasta cierto punto fallida porque va por aproximaciones intuitivas. Lo que tiene más claro son las dificultades a las que se ha enfrentado para delimitar el objeto de estudio. ¿Cómo reconocer y decidir la pertinencia de un artículo, cómo utilizar la información, los argumentos, las definiciones, o qué opinar acerca de la discusión? El alumno H acude a la relectura como estrategia de comprensión,³¹ a la elaboración de un resumen, en formato de base de datos, en el que destaca ideas teóricas generales y se pregunta cómo “podría encajar en la discusión” y retoma el asunto conceptual, pero su testimonio es igualmente confuso, lo cual da evidencia de las dificultades que enfrenta.

...trato de ver como muy preciso de qué trata el artículo como para ver si podría encajar en la discusión, sobre todo en este momento que es como la cuestión de donde quedan enfocados los estudios y la revisión no es tanto como qué quiero proponer sino hacer una revisión de lo que se está haciendo... sobre de esta categoría qué se ha trabajado, creo que la revisión del documento se divide en varias categorías... es como tratar de distinguir de qué está hablando el artículo para tratar de meterlo, es distinto cuando estuviera en una discusión del marco teórico que ya podría tomar una postura sobre lo que está leyendo y tratar de no meterse a cosas que no dice... (Entrevista a alumno H, novato nivel 1.)

La tutora, como puede verse en el capítulo siguiente de los profesores, insiste al alumno H que deje las preconcepciones y busque razones teóricas que sostienen sus ideas, lo cual causa una gran dificultad que no parece resolverse a través de la literatura que revisa.

...te encuentras con que no sabes de lo que estás haciendo, uno entra así como con la idea muy clara desde su punto de vista y lo que te vas encontrando resulta que estás mal, la dificultad de **deshacerse de lo**

³¹ Cfr. Peredo, M. A. (coord.) (2007). *Lectura informativa. Entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria. En una investigación preliminar con estudiantes de bachillerato encontramos que los lectores menos competentes releen para memorizar con fines de estudio, así como para elaborar un resumen. La técnica de relectura es una de las más reportadas por estudiantes de secundaria y bachillerato.

que uno piensa, porque a veces uno **se aferra y esa es una primera dificultad**, la otra es encontrar los artículos que sirvan, porque a veces uno le teclea la palabra y te da una cosa que está muy alejada a lo que tú estás haciendo, después tratar de acomodar o más bien entender en qué podría ayudar lo que estás leyendo, lo que estás revisando porque aquí es muy común eso, el incorporar la discusión de los otros, de los trabajos previos... creo que sería entonces la cuestión individual, **quitarse de lo que uno piensa y luego como encontrar las cosas que te sirvan y luego la cuestión de cómo acomodarlos para la formulación del problema, la comprensión de la lectura ya puesta en el escrito es otro problema, digamos que se le sufre más, después de eso ponerlo...** (Entrevista a alumno H, novato nivel 1.)

Novato en transición

Hay una diferencia importante entre este novato inicial y otro más avanzado en franca transición al siguiente nivel. Las estrategias de lectura son más variadas, pero sobre todo la alumna M utiliza dos absolutamente indispensables para distinguir a los lectores competentes: tiene claros los objetivos que guían su lectura y monitorea su comprensión. Lo que ella llama “rastrear autores” es una metáfora cuyo sentido es buscar las fuentes teóricas que utilizan los autores de referencia, de manera que ella acude a las fuentes originales, lo que le permite mayor solidez en sus planteamientos y, efectivamente, es una especie de seguimiento a partir de un rastro, una señal, que en este caso es un primer autor para desde ahí seguir las pistas que él mismo va dejando, las citas bibliográficas, por ejemplo. Asimismo es un rastreo de información que rebasa al concepto, como el principal elemento que el alumno H utiliza para las primeras búsquedas.

Voy leyendo... voy rastreando, ese texto va diciendo desde dónde se construye la sociología del conocimiento... y va mencionando desde dónde van construyendo su idea de la construcción social de la realidad... Esta parte está basada en Schutz... y creo que son esas coyunturas porque en ese momento me pongo a leer directamente a Schutz... y estoy encontrando las maneras como Berger y Luckman lo aprovechan y lo traducen... encuentro muchas ideas comunes... así que no fue algo mío que hubiera

descubierto esas similitudes, normalmente cuando leo hago eso y luego pierdo tiempo porque digo ¡Ah es que leyeron a fulano! Entonces me pongo a buscar a ese otro fulano, pero ese fulano leyó a otro... me interesa saber desde dónde están construyendo eso que construyen... (Entrevista a alumna M, novato en transición.)

Ahora bien, la alumna M elabora fichas, resúmenes y organiza la información y sabe que puede releer sus notas para fines nuevos y quizá progresivos.

...yo leo, subrayo y pongo mis notas a mano... hago fichas, sé que en eso invierto mucho tiempo, pero todavía no tengo la capacidad de hacer un texto más sintético y no hacer una ficha donde yo ponga cosas, porque yo cuando leo luego tengo la duda si de veras lo dijo así el autor o le estoy agregando más, entonces para mí sí es importante ciertos párrafos que marco, guardarlos como párrafo, porque cuando lo vuelvo a leer, veo que estoy interpretando mal...

...me pregunto si esa ficha es para el presente, pero también puede ser para el futuro, porque uno nunca sabe si vas a volver a retomar esos temas... yo digo hablan de tal, como parafraseando... al principio le pongo la ficha completa para mi bibliografía porque luego en mi experiencia si no escribo de manera ordenada desde el principio luego ya soy incapaz de hacer una bibliografía decente, yo así lo aprendí en la... las fichas las imprimo en hojas de color, para que las pueda identificar entre tantos papeles... ya regreso a la ficha, leo, vuelvo a subrayar, entonces para mí la ficha es una herramienta de trabajo muy importante... a la hora de imprimirla allí voy decantando y allí... (Entrevista a alumna M, novato en transición.)

La alumna M también utiliza categorías analíticas y conceptos clave para la búsqueda de información, pero lo hace de manera menos intuitiva; ésta es más intencional y razonada, a tal grado que ella lo define como una “herramienta mental” necesaria para la delimitación del objeto de estudio, algo que logra a través de aproximaciones y delimitaciones conceptuales cada vez más apegadas a sus intereses. Elabora mapas conceptuales con redes semánticas y jerarquías, utiliza definiciones y discrimina a partir de sus intereses. Esto también es un avance importante porque indudablemente que tiene más elementos para elaborar lógicas argumentativas, lo que la tutora pedía al alumno H, pero que él no puede hacer.

...he buscado por muchas palabras y eso me ha servido muchísimo porque me ha ayudado a delimitar, creo que es una herramienta tecnológica para encontrar en las redes que tiene la misma universidad, pero para mí ha sido una herramienta mental...

Yo, por ejemplo, comencé a hablar del posgrado, y el posgrado se iba a convertir en una categoría o un concepto y fue casi todo el primer semestre, pero luego me di cuenta que yo estaba viendo el posgrado muy centrado en la política... y en realidad no me interesa eso... es la formación, entonces cambiar posgrado por formación... entonces yo cambio el concepto, un día cuando digo: “no porque esto me lleva hacia la política”... digo yo lo que quiero no es la política, lo que quiero es la formación que se ofrece en los posgrados. Y ya comienzo a buscar sobre el concepto de formación, esas son mis construcciones... y me doy cuenta de que es un concepto muy amplio y bueno a mí no me interesa la formación como un producto, lo que me interesa cuando voy leyendo, es como decir ¡Esto no, esto no! No, a mí lo que me interesan son las prácticas de formación... vi que ahí el concepto de formación para que fuera más claro podría usar el concepto de prácticas de formación, para referirme a las cosas que hacen los formadores... allí estoy ahorita.

...voy haciendo como un mapa conceptual, entonces allí ya no pierdo ciertos conceptos importantes, este último que hice fue un mapa conceptual, disfruté tanto cuando lo escribí, lo hice rápido, en el orden que ya lo había planeado muchas veces... empiezo a escribir y... a la hora de hacer los mapas, las partes que va a tener el escrito, las partes que son de introducción, luego ésta se divide en tres partes... (Entrevista a alumna M, novato en transición.)

La dinámica de trabajo con su tutor muestra la serie de **vínculos intertextuales** que la alumna M elabora. Es capaz de traer a su pensamiento lecturas previas que ahora le son útiles, pero las analiza desde una nueva óptica. Destaca la forma en la que modifica su interpretación del currículum como concepto, e incluso es capaz de reflexionar la forma en la que va ganando precisión.

Me dedicué a redactar... bueno, éstas son algunas redacciones, digamos, pero el tema es **qué voy a poner y en qué orden lo voy a poner**.

... cuando estuve escribiendo pues **me acordé de las cosas que antes había leído** y pensé como lo que uno piensa en el presente, pues tiene su origen en otras cosas que estudiamos en otros lugares, entonces cuando leí

el libro de Jimeno Sacristán, que lo leí en la maestría, no había entendido al currículum como práctica, siempre lo había entendido como prescrito como lo llama él... no me acuerdo si lo leí aquí o lo leí en otro lugar... eso me recordó el estudio que hizo Barrón Tirado...

...Finalmente, **la construcción conceptual es así, es como si algo que está desdibujado, se va como poco a poco precisando...** (Observación de alumna M, novato en transición.)

La importancia que tiene el diálogo académico entre estudiante y tutor está centrado precisamente en los problemas que la alumna M tiene y de los que se da cuenta; por ejemplo, su tendencia a demostrar y el tutor le pide comprender **la lógica conceptual** de su objeto de estudio y desprenderse de los autores. Debido a la complejidad de ambas tareas, podemos inferir que el apego a citar las ideas de los autores una tras otra, como suma de fichas, se debe precisamente a la falta de dominio del tema y al apego en el marco de la clasificación de posturas, escuelas y teorías. **Una vez comprendido cabalmente el objeto, el estudiante puede ganar independencia de pensamiento, incluso puede lograr identificar la lógica conceptual. Ambos son un avance cognitivo que marca diferencias sustantivas entre los niveles de experticia.**

ALUMNA M: ...en este texto, ahorita que estamos platicando de eso, en los últimos capítulos ya habla más del aspecto de la formación, ése me va a ayudar, el capítulo tres, el capítulo central de la experiencia, porque así se llama el libro...

TUTOR: ...en este momento, el uso de los autores y de las citas tiene una naturaleza diferente al producto anterior, en este momento la clave es cómo vas reconstruyendo conceptualmente con apoyo en ellos, pero no precisamente con las palabras de ellos, o sea aquí puedes asumir ideas de un autor y si no es una cita textual lo mencionas, pero no tienes que registrar toda la cita... acuérdate que en esta parte la clave es cómo estoy dando a conocer la forma en que comprendo mi objeto de estudio y desde dónde lo voy a mirar, y claro, uno no inventa los conceptos, uno los apoya quizá en conceptos de otros, quizá en ideas de otros... te diría trata de independizarte de los autores, pero tómale sentido...

ALUMNA M: ¡Me cuesta muchísimo! Tengo como la tendencia como a demostrar... (Observación de alumna M, novato en transición.)

Novato avanzado

Ahora veamos el avance observado en un novato avanzado. El alumno D se distingue por tener antecedentes laborales relacionados con la investigación, esto, desde luego, le ayuda a tener mayor experiencia y, en consecuencia, se encuentra en un nivel más alto. Los siguientes testimonios muestran algunas estrategias que es capaz de reportar. Conviene detenerse un momento para reflexionar que la alumna M y ahora el alumno D son capaces de monitorear su pensamiento y reportarlo, de manera que la habilidad metacognitiva es un elemento de progreso destacable.

Otra habilidad importante es la lectura estratégica que hacen los alumnos M y D, ambos leen con un objetivo preciso, esto marca una gran diferencia con el alumno H porque no proceden por intuiciones.

Además, el alumno D maneja un sistema clasificatorio propio con una intencionalidad explícita. Veamos la forma en la que él lo explica.

Lo que he tratado de hacer en el momento de hacer la revisión de bibliografía es tratar de **dividirlo por áreas de interés...** llevo casi tres años trabajando como asistente de investigador... tengo un sistema, más que fichar lo que hago es, me sirven bastante esa especie de post-it, como de flechas y lo que hago es como seleccionando, por ejemplo, de acuerdo con la temática de un color específico de la ficha y lo aplico tanto con las pestañas... o voy tratando de hacer ese esquema, es decir, si hay una parte que me importa le voy colocando la estampa de acuerdo al color y de repente me ha pasado que es un poco complejo porque hay cosas que se te cruzan que no son fáciles de poner... entonces me ha permitido regresar a los libros... a partir de esas señales que yo ya he dejado, como marcas para recordar que ese texto específicamente aborda una temática o aborda cierta, digamos, en la división que yo tengo de temas... (Entrevista a alumno D, novato avanzado.)

Como se afirma en líneas anteriores, una habilidad indispensable para la investigación es la capacidad de comparar autores, escuelas de pensamiento, disciplinas, y tomar una posición crítica frente a los textos. El alumno D lo hace y además lo explica, lo cual nuevamente marca una diferencia importante porque esto lo hace capaz de discutir con el experto de una forma más fluida. La elaboración de vínculos intertextuales permite al alumno D integrar un pensamiento propio y problematizar. Es capaz de seguir un hilo conductor argumentativo e identificar “vacíos”

explicativos de una realidad ya problematizada, lo cual le sirve para delimitar el objeto de estudio. Incluso podría verse que el lenguaje técnico que utiliza para explicar su proceso está apegado a los que los expertos tutores reportan como aprendizajes esperados.

...lo vuelvo a leer y luego hago una especie de **comparación** porque al momento en que lo leo hago notas, más que notas casi me acomodo yo a montar **esquemas** de la lectura, entonces, **leo el texto y luego veo el esquema** y me permite cómo recordar el momento en que lo hice... **vuelvo a leer y veo de qué manera lo puedo integrar...** sobre **todo en esta parte de la problematización** y específicamente si lo que está en el texto es como muy importante, pues es cuando yo hago así como la citación, ya sea que no encuentre alguna cita textual que me pueda servir o más bien la referencia... trato de leer y **encontrar esas similitudes y diferencias** que me permitan, por un lado, saber **qué autores o qué corrientes** están viendo el fenómeno de tal manera, entonces lo que trato de hacer es como una **síntesis de cuál es esa visión o esa perspectiva...** desde aquí se está viendo así y lo están viendo así tales autores, entonces sí **hago como esa síntesis**, aunque la verdad lo que me funciona mucho y ya más bien es como una habilidad mía, tengo buen proceso de memoria y luego a veces me acuerdo mientras escribo... **voy leyendo y voy encontrando esas pistas** o esa **correlación entre autores** y ya después lo que hago es ver un poco ese **sustento teórico que cada uno tiene** para saber que el hilo que los une está en eso... **cómo problematizan el fenómeno...** hay una postura muy distinta entre la percepción que tienen los educadores o los comunicólogos del fenómeno... y después lo identifico a partir de **los propios autores que ellos van citando para hacer su argumentación...**

... esa delimitación de lo que quiero tiene que ver con lo que he leído, porque **identifico en las cosas que he leído que hay una especie como de vacío...** (Entrevista a alumno D, novato avanzado.)

La delimitación del objeto requiere tomar decisiones y fundamentarlas y el alumno D es capaz de hacerlo monitoreando su pensamiento, a manera de autorregulación, mientras lee. A diferencia del alumno H que relee para comprender y elaborar un resumen, el alumno D lo hace para replantear sus objetivos y delimitarlos; busca precisión y se percató de las rutas de desvío que podrían interferir. Las prenaciones le son útiles a diferencia del alumno H, ya que reconoce la idea primigenia y la

utiliza para decidir fuentes bibliográficas que clasifica, compara, evalúa y toma posición; desde ahí, problematiza y regresa a la idea original madurada teóricamente y confrontada con los distintos enfoques previamente documentados.

...en el protocolo... de repente lo **describí y luego dejé pasar**, luego me regresé y me di cuenta que iba generando distintos objetivos que tenían que ver con el tema, pero que cada uno disparaba diferente cosa, tuve que volver a **replantear** lo que realmente quería **para no perderme en el mundo de la lectura** que ya había hecho... regresar otra vez a mis ideas... va generando **objetivos**... de repente cuando leo y de repente digo “¡Esto yo no lo había pensado así!” es cuando entra el conflicto y a veces uno le gana más como en influencias de esto nuevo que se leyó y entonces se emociona y dice “¡le puedo dar por allí!”, pero **luego pierdes como el foco**, principalmente... como la primera generación de ideas... entonces surgió primero la idea y a partir de allí comencé a leer y allí fue cuando me di cuenta de que **lo que yo tenía al principio como una idea, pues necesitaba más bien ser problematizada y focalizada**... entonces a partir de la lectura fui regresando a la idea, entonces se va como problematizando a la par, porque uno va encontrando en la lectura cosas que sirven, digamos de forma fortuita, pero que te sirven para decir “¡Bueno, esto se ha hecho así, pero no es como lo quiero hacer!” porque hay una perspectiva muy cerrada o muy instrumental por así decirlo... (Entrevista a alumno D, novato avanzado.)

Finalmente el alumno D no requiere mucha asesoría por parte de su tutor, más bien dialogan acerca de los avances y confronta ideas propias con las del experto. Desde luego, este es un caso atípico porque el director es, a su vez, con quien el alumno D trabaja como auxiliar de investigación, a diferencia de los otros estudiantes observados; sin embargo, es un dato a destacar en virtud de los avances que este estudiante logra. Esto podría ser considerado como una alternativa de formación de suma importancia. El aprendiz en cercanía a un experto se forma más rápido y mejor que el lento y a veces tortuoso proceso de tutor-estudiante. Podríamos pensar en la utilidad de la zona de desarrollo proximal, propuesta por Vygotsky.³²

³² Se pueden consultar varias obras en donde L. Vygotsky utiliza este concepto. Entre otras, la antes citada y *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade, 1986.

Entre la competencia y la habilidad

Una vez que los estudiantes han pasado por el proceso escolar y han culminado la tesis de doctorado, supuse que ya son competentes y quizá están habilitados para la investigación, de manera que analicé dos casos de reciente egreso de este programa, con la intención de comparar sus testimonios con los de los estudiantes aún en proceso de formación. Es importante mencionar que lo que les solicité es un proceso reflexivo *ex post facto* centrado en el inicio de su proceso de formación, de manera que desde esa posición analizo la entrevista.

La egresada R es capaz de recordar el paulatino acumulamiento de categorías que le resultaban de interés conforme avanzaba la lectura y su inminente necesidad de recortar el objeto. El diálogo con el experto y algunas lecturas metodológicas le permitieron reflexionar la relación que existe entre múltiples variables-conceptos-objetos de estudio, y en consecuencia la dispersión del pensamiento y, por ende, de la investigación.

La necesidad de distinguir entre conceptos que tienen un sustento teórico y sus nociones intuitivas, la hizo clasificar autores. Destaca la paulatina mejora en la comprensión del objeto de estudio y de sus lecturas fundamentalmente debido a la progresiva focalización de la búsqueda, el dominio del tema y el diálogo permanente con su tutor.

...para mí fue muy importante leer y luego venir a decirle a mi tutor lo que había leído y que me enriqueciera con: no, es que no entendiste, o la cosa no va por allí, o tienes que centrarte más en esto. Y entonces hacía referencia a otro montón de autores, que manejaban otro montón de conceptos, eso a mí me sirvió mucho, para guiar mi lectura... por la falta de familiaridad con los temas, pues mi comprensión se quedaba muy pobre, entonces sí me hacía falta la asesoría...

...y leía, entendía ciertas cosas, pero cuando venía a asesoría y me explicaba mi tutor, y además lo relacionabas con otros autores, me quedaba más claro y **conforme iba leyendo pues iba entendiendo mejor...**

...ir identificando como conceptos teóricos de cosas que entendía en el sentido común, cuestiones que eran de mi interés, ya había quien los trataba de una manera teórica... Ah, entonces ya aquí hay alguien que ya trabajó esto... me costaba trabajo definir por dónde me iba a ir, qué significaba estrategia, cómo definirla más bien.

Encontraba muchas categorías que yo decía ¡ah, esto estaría bien que lo buscara! Pero fui como encontrando muchas que me dije **¡Qué voy hacer con todo esto!** Si tomo ésta, entonces tengo que preguntar esto, tengo que hacer esto. Encontraba otra lectura y se me hacía interesante otra cosa y ahí era cuando hablaba con mi tutor y me señalaba que si tomaba en cuenta tal cosa implicaba tanto trabajo o me estaba saliendo, entonces, por ejemplo, cuando hice el ejercicio de la **primera agenda de Merilyn**, observé muchos conceptos que me parecía que eran interesantes como categorías tomarlas en cuenta, pero eran una buena lista, pero ya viendo cuestiones de metodología decía ¡no pueden ser tantas categorías! De esas tengo que elegir. Y quitaba algunas pero al rato con otras lecturas salían otras... me di cuenta que estaba metiendo un montón de conceptos que estaba metiendo como categorías para analizar... (Entrevista a egresada R, competente.)

Indiscutiblemente, el dominio del tema mejora la comprensión, pero he dicho ya la necesidad de tomar posición personal y desprenderse de los autores para aportar ideas propias. La mayoría de los estudiantes reporta tener problemas para dar este paso. Evitar el abuso de citar o parafrasear a los autores y analizar críticamente la teoría para aportar visiones personales tanto en la construcción del objeto de estudio como en el proceso innovador investigativo; conservar el rigor del análisis y elaborar el reporte de los resultados y conclusiones sin perder de vista el marco analítico fundante. La egresada R, apoyada por su tutor, lo hace a través de un análisis comparativo. **Comparar autores, escuelas y teorías se convierte en una tarea indispensable para ser un investigador competente.** Desde luego para hacer esta comparación es necesario realizar una buena cantidad de lectura teórica básica, de autores clásicos y otros que siguen produciendo trabajo empírico a partir de posiciones innovadoras. **No basta reseñar autores sino utilizarlos como base para la fundamentación de ideas propias.**

Bueno, esa clave me la dio mi tutora, la verdad, en muchos casos me sigo quedando en la reseña, para mí sigue siendo importante el autor, hacer mención del autor pero mi tutora me decía: a ver, no digas que fulanita dijo... entonces encontré el modo de: bueno, fulanito dice esto, pero también fulanito lo dice, pero no lo dicen exactamente igual, hay elementos que tienen diferencias, **entonces empecé a conjuntar los que**

dicen cosas parecidas son fulano, zutano y perengano, entonces qué dicen y a revisar eso y al sacar extraes una idea y decir con qué de las diferencias que dicen me quedo y con cuáles no... **como una clasificación de los autores de los conceptos, de irlos agrupando por ideas...** (Entrevista a egresada R, competente.)

En el segundo caso, el egresado S enfatiza las dificultades que enfrentó y la especie de serendipia que ocurre cuando finalmente encuentra la categoría central que afirma describe su objeto de estudio, de manera que lo que parece haberle ayudado a la delimitación es **la definición conceptual**, para partir de ahí a la construcción teórica y al razonamiento empírico. Esa definición fue el elemento para contrastar autores y escuelas, y quizá descubrió una forma más estratégica de lectura con una intención particular, tomar posición personal y no sólo sumar autores en la elaboración del capítulo teórico.

Para construir el objeto de estudio... una fue la dirección y la otra fue hacer la revisión de literatura, en este caso **la categoría central** que yo quería estudiar... posteriormente con conversaciones, diálogos... tengo mucho la tendencia como a perderme en el mundo de la información... no lograba así como ir delimitando el objeto... la dirección, por un lado, y, por otro, la búsqueda de referentes teóricos, la revisión de literatura me ayudaron a centrar en una categoría que es la que actualmente estoy condensando en la tesis de doctorado...

...el abordaje de los textos... yo tenía una referencia, **el índice de la obra** y dado que se estila que entre más información realices se supone que te haces de un mayor bagaje cultural en el sistema que estás trabajando... **Castells** tiene una gran cantidad de publicaciones, pero de la obra que me interesaba me fui directamente de los tres tomos que fueron para mí fundamentales, iba fundamentalmente a uno... fue algo curioso cómo abordé el concepto central porque fue como ¿qué está planteando Castells sobre el concepto, esto me remitía a **un concepto base...** una vez que analicé el concepto me fui a buscar otros referentes respecto a qué se decía, qué se hablaba, quiénes han trabajado el concepto.... **una vez que tuve esa definición conceptual me fui a hacer el contraste con el razonamiento científico...** entonces, obvio, para mí en la búsqueda de referentes fue fundamental, fue importantísima, fue un constante ir y venir entre los diversos planteamientos que están haciendo los teóricos,

con lo que yo estaba queriendo observar en mi razonante empírico...
(Entrevista a egresado S, competente.)

Ahora bien, la lectura debía ser estratégica, como hemos visto en casos anteriores, pero al egresado S le dio trabajo pasar de las reseña al análisis y lo reconoce como un conflicto intelectual importante. Lo interesante es que, al igual que otros aprendizajes, nadie le enseñó cómo hacerle para alcanzar este avance, vuelve entonces a ser pertinente la lectura huérfana de Carlino ya que dejamos a los estudiantes resolver sus problemas de lectura analítica sin más recursos que su propio ingenio.³³

...lo que hacía con los textos era reseñarlos... rayando... hacer anotaciones y luego de allí me iba yo a un sistema muy particular que tengo que decir: a ver, fulano está planteando esto, y escribía una cuartilla, me ponía más o menos un límite... entonces, lo que hacía era recuperar lo que creía abonaría a la construcción del objeto para fundamentarlo teóricamente...
...parafraseaba al autor... con miras a incorporar una cita textual trasfería literalmente una idea que yo consideraba fundamental utilizando las normas de la APA y yo diferenciaba claramente entre lo que yo estaba parafraseando y las citas que iba a tomar de manera literal del autor... ese mecanismo me causó cierto problema, porque en una ocasión recibí un comentario... daba la impresión de ser una articulación de puras citas en donde no había el ejercicio crítico y el proceso analítico, pero sobre todo el ensamblaje con lo que vendría haciendo mi objeto de estudio, obvio, yo no me di cuenta de eso, yo me di cuenta gracias a la retroalimentación... ¿qué hice a partir de eso? Bueno, hacer una redefinición de lo que yo estaba escribiendo para poder articular, para poder armar mi anclaje teórico, pero sí me causó conflicto porque así de contundentes fueron; pero no me decían cómo hacerlo... tenía yo que tener un clic a nivel intelectual... en algún momento, por un lado, caminó mi objeto de estudio y, por otro, caminó mi revisión de literatura, pero luego hubo un momento en que logré... ese ensamblaje entre el objeto y lo que viene siendo la revisión

³³ En el mismo estudio de Peredo (*op. cit.*) y en otro anterior encontramos en las historias escolares que los estudiantes reciben reglas difusas para identificar información y recuperar la macroestructura. La técnica del subrayado entorpece la identificación de información anidada o implícita. Los resúmenes se convierten en la mutilación del texto. Esta trayectoria de formación lectora deficiente ocasiona severas consecuencias en los estudios profesionales y de posgrado. Cfr. Peredo, M. A., F. Leal. Y. González, M. Esparza (2004). "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar". En Peredo, M. A. (coord.) *Diez estudios sobre la lectura*. Guadalajara: Editorial Universitaria, pp. 123-184.

de literatura... hay momentos que entraba... la disonancia, es decir, por un lado yo estoy revisando teoría sobre lo que quiero hacer y, por otro, mi director me dice y mis lectores me dicen que la cosa no va por allí... para no perderme... Ten siempre presente en dónde está tu pregunta de investigación... qué es lo que quieres responder, qué es lo que quieres analizar... (Entrevista a egresado S, competente.)

En resumen, he presentado una progresión entre los novatos y los egresados habilitados para desempeñarse como investigadores. **Las habilidades lectoras son un proceso basado fundamentalmente en el dominio de los tres tipos de conocimiento: declarativo**, ya que en la medida en la que un lector va apropiándose de la estructura y del marco conceptual puede hacer un mejor uso de la información; **procedimental**, porque debe lograr la capacidad de reconocer las formas particulares de producción académica en la disciplina de interés y, **circunstancial**, porque en la medida en la que progresa la investigación, y su propia formación, el lector es capaz de ajustar las estrategias de lectura a los fines que varían de acuerdo a la etapa en la que se encuentra el proyecto.

El siguiente capítulo da cuenta de lo que esperan los expertos lograr con los estudiantes a partir de sus estilos docentes.

CAPÍTULO 3

Las demandas de los expertos. Un diálogo inconexo

La enseñanza, orientación y diálogo académico son los elementos centrales formativos en los que se apoyan los estudios de posgrado. Decía antes que los profesores reconocen el insuficiente desempeño lector de los estudiantes, pero, como en otros estudios que he realizado, no saben cómo resolver este problema y dejan a los estudiantes prácticamente solos para resolverlo;³⁴ no obstante, en las entrevistas y observaciones que hice, parecen dar una luz de lo que orientan y exigen a sus pupilos y lo que éstos logran en estos encuentros.

De forma un tanto arbitraria he construido un orden progresivo de aprendizajes o competencias esperadas y expresadas por los expertos entrevistados, y en algunos casos observados. De esta forma, presento el análisis, pero no quiere decir que estos aprendizajes se alcancen de forma lineal y que uno fundamenta al otro a manera de prerrequisitos formativos. Al contrario, aprender a investigar es una competencia de suma complejidad precisamente porque el rigor científico exige un grado de experiencia y experticia que ya veíamos y porque el proceso demanda una buena dosis de creatividad y capacidad para pensar sistemática y lógicamente. Estos aprendizajes tampoco son excluyentes cuando se enseñan, más bien están estrechamente interconectados y sólo para efectos analíticos es que los descompongo. En este estudio, sólo enfoco al primer momento, consistente en la delimitación del objeto de estudio, ya que la solidez de éste podría derivar en los siguientes pasos metodológicos. Éstos son los aprendizajes esperados, los tres primeros permiten el logro del último:

³⁴ Cfr. Peredo, M. A. (2011). "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 222-242.

Aprendizajes esperados

- Conocer el campo disciplinar.
- Conceptualizar desde la teoría.
- Análisis crítico de la teoría.
- Delimitación-construcción del objeto de estudio (problematización).

Conocer el campo disciplinar

En un grupo de posgrado en ciencias sociales, como el doctorado en Educación, es común encontrar diversas disciplinas de formación profesional e incluso en el nivel de estudios de maestría. En algunos casos, el área disciplinar es afín pero no necesariamente se conoce el campo específico del estudio que se pretende, de ahí que una primera tarea que solicitan los tutores sea precisamente la búsqueda de antecedentes, el estado del arte del tema en el que el estudiante tiene interés. Además, algunos expertos sugieren que los novatos deben acercarse a las fuentes teóricas básicas. Es evidente que el éxito de estas tareas depende de la calidad de la lectura; esto es: elegir materiales adecuados y pertinentes al tema, leer con un sistema aplicando diversas estrategias, elaborar fichas analíticas, comparar autores, identificar fundamentos de los trabajos empíricos, entre otras acciones.

Si bien no hay una forma homogénea para enseñar a un estudiante de posgrado cómo delimitar y fundamentar un objeto susceptible a ser investigado, dado que hay estilos docentes así como particularidades que cada disciplina y objeto requieren, encontramos cierta regularidad en este contenido de enseñanza. Los tutores³⁵ consideran indispensable **conocer el campo para poder definir un problema de investigación. Es necesario organizar estas lecturas, articular ideas, conceptos y confrontar a los autores y las escuelas en las que sostienen sus argumentos. Distinguir datos de interpretaciones, identificar los argumentos en la discusión, leer entre líneas. Hay quien solicita reseñar, analizar y articular una base**

³⁵ Los profesores cumplen funciones de tutoría, de manera que los términos profesor y tutor se utilizan a continuación como sinónimos.

conceptual para construir un objeto de estudio; problematizar y hasta identificar una lógica argumentativa. Como podemos ver, las anteriores son habilidades complejas, pero básicas para un estudiante de posgrado; el problema es que, en voz de algunos tutores, los estudiantes carecen de habilidades lectoras suficientes para desempeñarse adecuadamente.

Algunos testimonios dan cuenta de lo que exactamente solicitan en este sentido y asoma tenuemente la forma en que conducen al estudiante. Por ejemplo, la profesora y tutora LM afirma que para lograr este aprendizaje, la interlocución con el tutor es altamente iluminadora; además, desde luego, de que este tipo de lectura tiene un fin particular: familiarizarse con el campo, problematizar y encontrar los conceptos relacionados directamente con el objeto de interés. La tarea que corresponde es identificar y organizar los textos adecuados a los intereses. Entonces se requieren estrategias de lectura para diferentes momentos: antes, durante y después de leer.

Definir el objetivo de la lectura corresponde a una acción previa y consciente. Dialogar sobre lo leído, significa un proceso posterior a la lectura. Asimismo, organizar las lecturas demanda de acciones durante y posteriores a la lectura. Al menos se requiere un criterio analítico de clasificación. Hay otras acciones durante el acto de lectura que es necesario identificar para desarrollar estrategias lectoras para cada momento e intención.

Algunos testimonios dan muestra de la forma en la que los tutores conciben esta tarea. Veamos algunos:

...la inserción al campo tiene esta idea de que ellos entiendan cómo está el campo a partir de lo que pretenden hacer, qué tipo de construcciones ha habido, qué tipos de literatura hay, nacionales e internacionales... [deben hacer] como un intento primario de **organización de la lectura...** (Entrevista a profesora LM.)

...al comenzar a meterte en la literatura, entonces empiezas a ver **cuáles son las líneas que quedan pendientes por avanzar en investigación y ahí te van surgiendo intereses...** te va abriendo los ojos a un buen proyecto de investigación... vas cambiando la idea, al principio el objeto parece interesante **pero aparece muy amplio, tal vez un poco indefinido en los detalles y en la medida que lo vas acotando...** (Entrevista a profesor MN.)

...este paso se da acompañado de un tutor, en donde el tutor va ayudando y orientando qué **tipo de búsqueda** tiene que hacer el estudiante, sin re-

solverles la tarea, hay que dejarlos que ellos vayan teniendo este proceso de autodescubrimiento...

...esta habilidad de localización de lectura y de organización tiene una finalidad para articular [después].

...**en la tutoría**, una cosa es la **delimitación básica del campo** que ellos quieren hacer y eso es una lectura obligada en donde tiene que ver, la **lectura de otras investigaciones si les va dando la idea de cómo articular**, pero es una **cosa muy diferente la construcción de esos grandes estados del arte** porque a veces leen tanto que no les va a servir ni siquiera todo lo que leyeron... **el gran problema es cómo empiezan a problematizar y cómo empiezan a conceptualizar**, y esto no se puede dar en el vacío, tiene que estar cuando ellos ya están como muy **familiarizados con el campo**... ahora si el tutor es como **el interlocutor básico**, nuestro papel es el cuestionamiento básico a lo que ellos van acercándose... permitir que ellos entren como en esta situación de problematización y de búsqueda de articulación, entonces es a partir de la **articulación conceptual** como ellos pueden unir y **articular y tejer un problema de investigación y armar un objeto de estudio**, pero este paso no lo hacen mágicamente, lo tienen que hacer a partir de una especie de autocrítica... (Entrevista a profesora L.M.)

En este caso, supongo que el proceso de formación está basado en la socialización de la lectura como una mediación. No queda muy clara la instrucción para facilitar u orientar el proceso de localización de textos ni cómo organizarlos, mucho menos cómo problematizar. Estas tareas demandan algunas acciones como:³⁶

- **Formular y analizar necesidades.** Por ejemplo, decidir motores de búsqueda física o virtual.
- **Identificar posibles fuentes.** Identificar expertos en la temática y algunas bibliotecas especializadas en la disciplina, sobre todo las que tienen acceso electrónico.
- **Seleccionar fuentes.** Refinamiento progresivo de búsqueda y confiabilidad en la calidad de los textos.
- **Definir un criterio.** Para la organización de las lecturas.

³⁶ Estas tareas están apoyadas en la propuesta de Barry, C. A. (1997). "Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado". Traducción de Piedad Fernández Toledo. *Journal of Information Science*, 23(3), pp. 225-238. Cabe aclarar que han sido ajustadas por mí.

Parece obvio lo antes dicho, pero éste, como otros desempeños esperados, es un proceso que generalmente pasan los aprendices en solitario. Sobre todo cuando deben organizar conjuntos amplios de información que la mayor parte de las veces no dominan. Es indispensable la necesidad de claridad cognitiva para: a) organizar las fuentes, lo que demanda dos tipos de conocimiento, declarativo y procedimental, y b) evaluar la calidad de las fuentes y emitir juicios analíticos informados, lo que sólo se logra a partir del dominio del tema por investigar.

La profesora GM, además, solicita una tarea de reflexión previa a este acercamiento lector consistente en ubicar el origen de las inquietudes investigativas, de manera que **las primeras lecturas están dirigidas a localizar temáticas afines** con la intención de concretar la inquietud primigenia. Esta tutora solicita una progresión lectora: una primera búsqueda para explorar conceptos y sus significados, para después hacer una segunda “vuelta” con la intención de construir el estado del arte, tendencias, marcos teóricos e identificar vacíos de conocimiento. Ahora bien, para esta progresión solicita puntualmente **describir y reseñar** como punto de partida.

[primero]... **tienen que construir el estado del conocimiento**, ni siquiera es construir el objeto de estudio... la intención es buscar **vacíos de conocimiento**, donde hay cosas no investigadas, donde hay cosas afines, cuáles son las principales **tendencias** que percibes, **cómo te ubicarías tú en el marco de lo que ya ha sido investigado**... todo eso parcialmente sale de las lecturas, pero también sale de la **reflexión y del análisis de la lectura**.

Yo sí **soy muy insistente en que primero reseñen**, en que primero **describan**, porque sí he percibido que cuando quieren brincarse rápidamente al análisis no tienen muchas veces claro el mapa de qué ha sido investigado por otros... como si describir y reseñar fuera algo malo, yo creo que sólo reseñar o sólo describir sí, pero hacerlo **como punto de partida** da un mapa muy importante para el estudiante, entonces ya que hizo su reseña, entonces sí le pido una segunda vuelta, hay un momento consciente en el que pretendemos ir más allá de la reseña y luego preguntarte de acuerdo con mis intereses dónde me ubico yo y dónde ubico que hay un vacío... (Entrevista a profesora GM.)

En esta progresión hay acciones previas, durante y posteriores a la lectura. Hay una especie de monitoreo durante la lectura consis-

tente en estar alerta a la identificación de afinidades entre los intereses propios y lo que se está leyendo, de manera tal que el estudiante debe leer con una acción mental doble, lo que corresponde a un vínculo intertextual entre su pensamiento previo y el que se activa durante la lectura. Además, hay otros vínculos: extratextual, dado que ocurre una especie de intersección entre la experiencia profesional; vivencial, u otra y la información que se procesa durante la lectura; también hay un vínculo intertextual entre la suma acumulativa de lecturas ya que se van incrementando marcos conceptuales, precisamente a partir de la intención de identificar tendencias y ausencias. Finalmente, podría haber un vínculo intratextual cuando el lector debe describir y reseñar; las referencias están dentro del texto; conecta datos y conceptos que forman asociaciones indispensables y que están ubicadas en diferentes partes.³⁷ Esta tarea demanda un ejercicio mental de atención al interior del autor para no salirse del argumento expuesto. La intertextualidad puede ser entendida también como la producción e interpretación que se deriva del conocimiento de otros textos orales o escritos con los que se conectan significados, como proceso interpretativo en la construcción colaborativa, lo que la convierte en procesal³⁸ y, hasta cierto punto, dialógica y semiótica porque el sentido se construye a partir de múltiples interacciones socioculturales.³⁹

Está claro que reseñar y describir podrían ser acciones diferentes, lo importante es que al recuperar la lectura, el estudiante identifica elementos constitutivos del autor, la escuela de pensamiento, la base teórica y debe explicitarlos, acción que indudablemente ayuda para la clasificación de posiciones y la posterior articulación.

Es posible hipotetizar que, dado que estas primeras lecturas son exploratorias, el estudiante reseña lo leído como un primer paso y posteriormente discrimina y clasifica hasta lograr la articulación conceptual. El objetivo es leer para recuperar la macro estructura como un paso previo al análisis, incluso al clasificatorio.

Vemos entonces que hay una cantidad de acciones que se activan necesariamente para la delimitación del objeto de estudio. Ahora

³⁷ Cfr. Hartman, D. K. (1994), *op. cit.* Los vínculos que realiza el lector intervienen en la comprensión y en la producción de sentido.

³⁸ Campos Hernández, M. A. y S. Gaspar Hernández (2004). "Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico metodológicos." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, abril-junio, pp. 425-450.

³⁹ Jurado Valencia, F. (2008). "Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico", *Acta Poética*, otoño, 29 (2).

bien, recuperar la macroestructura es una habilidad que no siempre está desarrollada a pesar de haber pasado por una escolaridad universitaria.⁴⁰

Finalmente, el profesor OR enseña este mismo contenido de aprendizaje a partir de aproximaciones que van dando al estudiante mayor dominio del tema y, en consecuencia, puede concretar mejor un objeto de estudio; es decir, parte del tema, va a subtemas y de ahí al objeto de estudio. Lo interesante en el caso de este tutor es que no deja que la lectura sea la única herramienta sino que la confrontación a partir del diálogo es fundamental. **Entonces, podemos identificar la mediación dialógica en dos sentidos: para compartir significados, lo que equivale a una comprensión básica y la confrontación que mueve los esquemas del lector.** Ahora bien, esto no se logra sin la lectura de autores clásicos; la búsqueda de investigaciones afines para identificar ausencias es insuficiente si carece de **un marco teórico fundante. El estudiante debe acercarse tanto a los estados del arte como a las fuentes teóricas básicas, donde evidentemente surgirán intersecciones mentales que coadyuvan a problematizar de una forma más sólida.**

...habría varias rutas dependiendo del tema y del estudiante en concreto, hay temas que requieren irse perfilando más y entonces uno va pensando qué lecturas ayudarían a ir aterrizando más el tema... habría que ver todos los posibles subtemas y con respecto a estos subtemas habría que encontrar alguna lectura, entonces ésa es una manera de empujar al alumno de que vaya bajando del tema general a concretar más... hay autores clásicos que es importante que los alumnos conozcan... entonces, es a partir de lo que uno cree que le hace falta al alumno independientemente del tema, entonces esas dos vertientes son como complementarias, uno tiene que evaluar qué le doy, luego qué le devuelvo... entonces, traen una propuesta de tema muy de su disciplina anterior, entonces para confrontarlos hay que presentarles la antítesis... porque entonces entran en *shock* de manera positiva y empiezan a ver otro tipo de posibilidades... (Entrevista a profesor OR.)

⁴⁰ Para Van Dijk, la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Aporta idea de la coherencia global y del significado que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Se proponen las macrorreglas como una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en tonalidades significativas más grandes. Son tres: supresión, sustitución y generalización. Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Una constante es el diálogo entre experto y aprendiz, conviene entonces analizar **el papel de la mediación** en este primer momento. El diálogo orientador pasa por un proceso de suma importancia. El tema de conversación está en estrecha relación con la comprensión del lector, quien espera, hasta cierto punto, la evaluación del tutor precisamente para verificar el rumbo de la interpretación que hace de los autores. Indudablemente que hay estilos para la conducción y desarrollo de esta conversación, hay quien aporta nuevos referentes teóricos, quien explica, confronta e incluso dirige el análisis. No podemos decir cuál es mejor, pero queda claro que el diálogo esclarece. Por ejemplo, la profesora DS pide al estudiante que sustente su pregunta y sus interpretaciones, lo cual obliga al lector a una acción analítica, y hasta cierto punto crítica, al asumir que su interpretación se basa en algún fundamento teórico y que además está apegada a lo expuesto en el texto. Sobre todo, si el estudiante no está familiarizado con los autores requiere de un diálogo que le permite autoevaluar su comprensión y esto deviene en la capacidad metacognitiva indispensable para una lectura analítica.

...la cuestión dialógica socrática es la base... De dónde sacas esto, pláticame... si está fundamentado aunque yo no esté de acuerdo con eso adelante... les digo “¿De dónde viene esto?” en una tesis se puede ver como una parte más... yo sí me tomo muy en serio el decir “¿De dónde viene tu pregunta? ¿Cuáles son tus intereses? ¿Cómo te inscribes tú como una persona socialmente ubicada y situada en un contexto, frente a una tesis?”, y eso me ha dado buenos resultados porque realmente es una introspección que les permite decir “Yo me acuerdo de estas lecturas. Yo me acuerdo que esto me pasó, y éstos son materiales que trabajé mucho y con muy buenos resultados”.

...cuáles son las aristas o los planes que contiene esta pregunta... nunca me he enfrentado con una persona que diga: “leyó y no entendió”; por supuesto que cuando **veo que el alumno no está familiarizado con autores o con esta perspectiva**, sí hay preguntas que me tiene que contestar, que sí hizo un esfuerzo no sólo por haber leído sino por sacarle provecho a la lectura... y no hay que esperar que lleguen con eso, se enfrentan **a temas nuevos y no es tan sencillo**... finalmente dialogas con alguien y alcanzas una serie de **precisiones que no harías en solitario**... eso es social no individual, la capacidad... (Entrevista a profesora DS.)

A manera de síntesis, podemos decir que en este aprendizaje la calidad de la lectura, sin duda, es fundamental. Acercarse al campo demanda un proceso complejo y con varias aristas. El lector debe realizar una serie de intersecciones a manera de esquemas. Si no conoce la base conceptual del tema, debe identificar y clasificar conceptos, autores y tendencias. Además debe encontrar vacíos de conocimiento, lo cual, requiere de información vasta y del dominio del campo. Si consideramos ambos objetivos como el punto de partida para la delimitación del objeto de estudio, entonces debemos clarificar algunas estrategias lectoras y procesos cognitivos que suponemos se activan.

Hay procesos previos: localizar las fuentes, tener una intención clara de lo que se hará con el texto, definir una estrategia para organizar la información que posteriormente se necesitará. Esta acción requiere de un proceso estratégico metacognoscitivo acumulativo. El lector va acumulando conceptos clave, autores que se repiten dentro de las bibliografías de los autores consultados, y así, en esta progresión, va refinando la estrategia lectora. Cuando es capaz de buscar literatura por escuelas teóricas o por autores, es un paso más avanzado que si sólo llega con una palabra o idea de tema que le puede arrojar miles de referencias, pero no sabe distinguir más allá de eso, palabras afines. **La anticipación** es una acción estratégica que se complementa con **el escaneo**; éste se refiere a la capacidad de recorrer con la mirada un texto y localizar de forma inmediata algunas palabras conocidas que ayudan a predecir la temática que se aborda. Podríamos aquí incluir una estrategia más de escaneo fino, consistente en “brincar” el orden de la lectura y recorrer con la mirada temas y subtemas que corresponden a la estructura del texto, de manera tal que el lector puede anticipar la lectura de cualquier apartado. Un lector estratégico puede entonces dirigirse sólo a las conclusiones o a la discusión e identificar la pertinencia de la lectura. En suma, puede hacer varias acciones previas a analizar formalmente la lectura.

Podría haber un paso facilitador, cuando el tutor recomienda algún texto o autor clásico y da al estudiante ciertas pistas para abordarlo, de manera que con estas ideas previas se acerca más al objetivo de la lectura.

Cuando el lector está más habilitado en el campo disciplinar, activa **el conocimiento previo**, que se refiere a varios aspectos que conviene recordar. Hay situaciones típicas que ayudan a la comprensión y a definir la estrategia de abordaje; por ejemplo, un lector puede anticipar la estructura que tienen los textos académicos e identificar si se trata de un reporte de investigación, de un ensayo o de una teoría básica. Si conoce

al autor puede anticipar cierto estilo de presentación de la información y de los argumentos, entre otras acciones cognitivas. El **conocimiento declarativo** permite al lector, en este caso como acción previa, la localización eficaz de la base conceptual. El **conocimiento procedimental** le permite manipular el texto a través del escaneo que ya mencionábamos, y el **conocimiento circunstancial** le facilita identificar el objetivo que persigue antes de enfrentarse al texto y trabajarlo. Un lector estratégico utiliza estos tres tipos de conocimiento que forman parte del conocimiento previo.

De forma paulatina puede ir elaborando mejores **anticipaciones** porque se activa una **representación mental** del texto así como un aparato de imaginaria sobre lo que conoce del tema y las creencias, es como un puente entre la cognición y la comprensión que se activa antes y durante la lectura.⁴¹ Es como una epistemología del texto que define las relaciones entre el autor, el texto y el lector a partir de creencias basadas en antecedentes de conocimiento.⁴²

Los procesos **durante el acto de lectura** son de mayor complejidad y desde luego están íntimamente relacionados con el resto de los aprendizajes que analizamos; esta separación es sólo para efectos analíticos. El proceso cognitivo más importante es la intertextualidad, pero no sólo

⁴¹ La representación mental del texto ha sido materia de múltiples discusiones por la dificultad metodológica para comprobaciones. Podemos hablar de dos tipos de representaciones: las de la estructura del texto y la derivada a partir de la información o proposiciones contenidas. Anderson (1994) con la teoría de los esquemas, Kintsch (1994, 1998) con los tipos de esquemas, Bransford (1994) con la integración de los esquemas y Kosslyn con el concepto de imaginaria mental quien relaciona procesos perceptuales con operaciones mentales. Todo este proceso está también conectado con el conocimiento previo, el que es acumulativo.

Anderson, R. C. (1994). "Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 469-482.

Bransford, J. D. (1994). "Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 483-495.

Kintsch, W. (1994). "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 951-995.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Kosslyn, S. y O. Koenig (1992). *Wet mind. The new cognitive neuroscience*. Nueva York: The Free Press/Macmillan.

Rosenblath, L. (1994). "Writing and reading, the transactional theory". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1057-1092.

Sadoski, M., A. Pavio y E. Goetz (1991). "A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative". *Reading Research Quarterly*, 26 (4), pp. 485-487.

⁴² Schraw, G. y R. Bruning (1996). "Reader's implicit models of reading". *Reading Research Quarterly*, 31 (3), pp. 290-305.

éste. Al mismo tiempo que el lector va trayendo a la mente otros textos —que pueden ser escritos o no— va conectando ideas y elaborando un mapa conceptual interno para dar sentido a la información contenida en el texto. Esto demanda que sea capaz de identificar descripciones, datos, contextos, etc., y distinga los argumentos, las hipótesis, las perspectivas teóricas, entre otras. Por ejemplo, supongamos que un lector leyó con antelación datos no concordantes con los que tiene el texto que en el momento está leyendo. Al entrar en conflicto el esquema previo, debe detectar la inconsistencia y, en todo caso, regresar y comparar la información. Esto, sin duda, puede ocurrir y es un proceso relativamente sencillo para analizar la confiabilidad de los datos. En cambio, si al leer encuentra ideas inconsistentes al interior de un texto y del mismo autor, debe ser capaz de traer a la mente lo que está líneas o páginas antes y debe monitorear su pensamiento elaborando vínculos intratextuales para resolver lo que ha identificado. Puede ocurrir esto a mayor escala y complejidad entre textos, autores, teorías, escuelas, etc., de manera tal que el lector va acumulando información, pero también se enfrenta a la necesidad de mejores estrategias clasificatorias. Cabe destacar que no es lo mismo identificar datos concretos que ideas abstractas: los primeros son explícitos, en tanto que las segundas pueden estar formuladas puntualmente o anidadas y habrá que identificarlas leyendo entre líneas, para lo cual es necesario un proceso de elaboración de inferencias a veces de suma complejidad.

Este proceso casi siempre es solitario. A menos que se realice una lectura comentada, cosa poco probable en un nivel de posgrado, el estudiante lee en soledad, pero eso no significa la lectura huérfana, a la que alude Carlino; sino que se enfrenta solo al texto y debe desarrollar habilidades metacognitivas que le faciliten el posterior diálogo con el tutor e incluso lo que hará después con el texto. En este proceso no hay mediación.

La metacognición puede ser entendida como el conocimiento que tiene una persona de sus propios recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la tarea que desea realizar. Si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, entonces prácticamente está autorregulando su mente e incluso es capaz de aplicar determinadas estrategias. Puede checar, planear, elegir y evaluar una estrategia; es decir, puede monitorear el objetivo que desea alcanzar y entonces elegir la forma de abordaje del texto. En general, la metacognición pone el acento en el sujeto, quien ejecuta un doble proceso mental: es capaz de identificar los problemas y limitaciones que tiene

para resolver con éxito una tarea, y de aplicar los mecanismos de autorregulación compensatorios. Para Noguero⁴³ es la toma de conciencia y sirve como fundamento de la evaluación formativa.

Baker y Brown⁴⁴ proponen algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura: a) clarificar los propósitos de la lectura, entendiendo las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas, b) identificar los aspectos importantes de un mensaje, c) poner atención a los aspectos relevantes del contenido y no a lo trivial, d) monitorear durante las actividades los niveles de comprensión, e) autocuestionarse acerca de si se están cumpliendo los objetivos propuestos y f) tomar acciones correctivas cuando se da la incomprensión.

Indudablemente que la metacognición ocurre durante el acto de leer, pero después puede darse un proceso de reconstrucción del proceso de comprensión y de autoevaluación para medir la eficacia de la estrategia utilizada. **La toma de conciencia de lo que se hace con el texto facilita la autorregulación y la evaluación del nivel de logro personal.**

Hay estudios como el de Ruddell⁴⁵ que intentan monitorear la comprensión desde las hipótesis que el lector se va planteando durante la lectura. Otros lo hacen a partir de identificar los principales errores que ocurren en la comprensión, en los que parecen destacar tres tipos: a) el esquema apropiado no está disponible, esto es, el lector no tiene conocimiento suficiente del tema y no puede otorgar significado; b) el esquema apropiado está disponible, pero el autor no da las suficientes claves para interpretar, esto es, el texto es confuso; y c) el lector encuentra una interpretación coherente, pero no es la que intenta el autor, esto es, el lector entiende el texto pero no al autor. Si incorporamos el concepto de lectura crítica, entonces ocurre un cuarto tipo de error: el lector interpreta el texto de acuerdo con el autor, pero no considera una interpretación alternativa, esto es, no lo evalúa.

Ahora bien, parece que hay una clara distinción entre buenos y malos lectores, los primeros son capaces de suspender la lectura ante un error, en tanto que los segundos la continúan. También los buenos lectores son capaces de reportar y controlar su comprensión y general-

⁴³ Noguero, A. (2003) "Leer para pensar, pensar para leer: lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI". *Lenguaje*, núm. 31. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.

⁴⁴ Baker, L. y A. Brown (2002). "Metacognitive skills and reading". En D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 353-394.

⁴⁵ Ruddell, M. R. (1994). "Reading as a meaning construction process; the reader, the text and the teacher". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 996-1056.

mente utilizan el mismo patrón de organización del texto que el autor. Tienen una estrategia estructural de lectura; es decir, toman en cuenta la estructura del texto, en donde está inherente la idea unitaria y las unidades del texto.⁴⁶

Las acciones que se activan posteriormente están relacionadas con la comunicación oral y escrita, ambas de suma importancia en la actividad académica. Dialogar sobre lo leído es la mediación más importante porque se construyen significados compartidos y se procesa la información que ha quedado como significativa, además de confrontar esquemas previos. En esta capacidad de reportar lo leído interviene el recuerdo, es decir, la memoria de largo plazo que se activa a partir de lo que queda grabado con mayor énfasis. No se trata de memorizar los textos, por supuesto, sino de la recuperación analítica de la macroestructura. El estudiante debe ser capaz de dialogar sobre lo comprendido y debatir o argumentar con sus pares o con el tutor sobre la articulación de posturas; es decir, debe hacer un paso entre lo leído y lo que debe ser expuesto ante cualquier interlocutor. Si se trata de reportar un texto o el análisis de varios textos e incluso de comparar argumentos opuestos, se activan procesos cognitivos relacionados con lo que se hizo durante la lectura; por ejemplo, la elaboración de fichas, la organización de la información y la capacidad de resumir (estructura, macroestructura y súper estructura).

En suma, conocer el campo demanda una lectura estratégica y el desarrollo de habilidades complejas. Antes de leer, deberá tenerse un objetivo definido y una estrategia para localizar fuentes, aplicar la anticipación, el uso del conocimiento previo y el escaneo de la estructura textual. **Durante la lectura deberá desarrollarse la capacidad de auto-control (metacognición), monitorear comprensión, elaborar múltiples vínculos intertextuales, intratextuales y extratextuales que permitan intersecciones articuladas.** Definir y atender durante el proceso lector, lo que se hará con el texto después o de forma simultánea; describir, reseñar, comparar y clasificar, por ejemplo, son acciones posteriores pero que se pueden elaborar mientras se lee. Retomar los textos para su uso y análisis demanda una acción preventiva que el lector debe decidir. Todas estas tareas facilitan el dominio del tema y la delimitación del campo y objeto de estudio.

⁴⁶ Kurtz, B. E. (1991). "Cognitive and metacognitive aspects of texts". En G. Denhiere y J.-P. Rossi (eds.). *Text and text processing*. Amsterdam: Elsevier/ North-Holland.

Conceptualizar desde la teoría

Si acercarse al campo de estudio es una tarea básica, también lo es el dominio de los conceptos teóricos y sus orígenes y significados. Este contenido de aprendizaje ha resultado de suma importancia para los tutores. Parece ser absolutamente indispensable que el estudiante identifique los conceptos y las categorías teóricas presentes en el campo y objeto de estudio. Esta tarea también demanda un lector eficiente capaz de identificar los significados y usos de los conceptos dentro de una disciplina, porque desde ahí se desprenden, incluso, búsquedas de información y lecturas que guiarán la delimitación del objeto de estudio.

Para este aprendizaje, los estilos docentes nuevamente toman forma y algunas explicaciones resultan clarificadoras. Analizaré las explicaciones de los profesores, las mediaciones utilizadas y las posibles interferencias que dificultan la tarea.

El siguiente cuadro muestra algunos de los aprendizajes esperados a partir de los conceptos.

Aprendizajes esperados
Conceptos / categorías
• Clarificación. • Clasificación. • Evolución de los conceptos. • Precisión. • Definición. • Interpretación. • Elaboración de categorías analíticas. • Lógica conceptual (andamiaje, aparato analítico).

La profesora CP explicita y explica a los estudiantes, apoyados en Bunge⁴⁷ como lectura metodológica básica solicitada para este contenido, que un concepto “es un conjunto de propiedades inherentes a [ese] algo y que todo concepto tiene una intención y una extensión”. Además, los conceptos tienen un origen, evolucionan, por lo tanto, tienen una historia propia dentro de una disciplina. En este caso es necesario precisar y dominar el significado para poder delimitar un objeto; es decir, no se puede hacer un uso arbitrario de los conceptos ni de las teorías. Los conceptos permiten clarificar y, por tanto, precisar y delimitar el objeto de estudio, por eso es indispensable la definición antes que la interpretación e incluso que la clasificación. En suma, se busca precisión cuidando de no caer en coleccionismos.

Regla primera: “No agregarle cosas al texto”... la segunda es no quitárselas, porque si se las quitan entonces ustedes tampoco están leyendo el texto, lo están deformando, si es cierto que hay que tener los criterios para distinguir lo que es necesario... implica discriminación con criterios... Como base a partir de la cual vamos a comprender lo que hicimos..., la clasificación puede tener como base un afán coleccionista, yo colecciono y luego agrupo, clasifico pero ¿eso me está permitiendo comprender algo más? No precisamente... el simple observar, ni el registro, ni la clasificación te llevan de manera automática a una comprensión articulada y estructurada del mundo... tenemos que partir de la **precisión** para poder después entender... para después llegar a **categorías analíticas a partir de los elementos empíricos...** (Observación de profesora CP.)

La profesora CP afirma que para delimitar un objeto de estudio es absolutamente indispensable dominar los conceptos, pero advierte del riesgo de caer en coleccionismos. Por su parte, Leal Carretero⁴⁸ asume que las dificultades que los estudiantes tienen para evitar los coleccionismos se deben fundamentalmente a que no dominan la teoría y se limitan a poner listas de significados de conceptos, muchas veces inconexos y de difícil aplicación empírica. No relacionan el concepto con el aparato analítico y, por lo tanto, tampoco pueden armar un texto teórico articulado.

⁴⁷ Bunge, M. (1983). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Segunda edición corregida. Barcelona: Ariel.

⁴⁸ Leal Carretero, F. (2009). “Sobre la disociación entre marco teórico y datos empíricos”. *Espiral*, vol. xv, núm. 45, mayo-agosto, pp. 9-41.

La totalidad de los tutores espera que los estudiantes identifiquen con precisión los conceptos, pero varía la tarea que solicitan. Hay quienes piden sencillamente explorar los conceptos que utilizan los autores, y reflexionar acerca de la relación que éstos guardan con sus preconcepciones. Otros demandan elaborar un mapa conceptual que dé cuenta de la relación de los conceptos, otros denominan a esto la articulación conceptual. Quizá esta última tarea es más compleja si lo que se solicita es un texto analítico que puede o no desprenderse de un mapa.

Algunos testimonios dan cuenta de lo que solicitan. Escasamente dejan mirar qué orientación dan a los estudiantes para alcanzar el objetivo; aun así se asoman algunas estrategias. Por ejemplo, la profesora GM propone una construcción intuitiva provisional, después la exploración teórica y es enfática al decir que la **definición semántica** de un concepto puede ser **por comparación o por discusión**; pero más adelante afirma que “conceptuar no es definir”. Es probable que lo que quiere es ampliar la construcción conceptual más allá de la sola suma de definiciones. Veamos en sus palabras:

Cuando ya tienen una construcción provisional de lo que quieren, entonces **sí ya buscan como conceptos claros**, para regresar a la lectura a ver qué encuentran sobre eso... no siempre es un concepto apropiado de un autor, tampoco pueden ser conceptos inventados, pero **finalmente ellos construyen lo más precisamente que pueden** hacerlo, cómo van a entender en sus trabajos... después de una primera vuelta en las lecturas como para ver **un primer acotamiento**, luego viene una segunda vuelta a las **lecturas para explorar conceptos** y ver con qué significado van a manejar esos nuevos conceptos en este primer momento, porque tú sabes que la lectura ocurre a todo lo largo del proceso de la investigación y con diferentes finalidades...

...la cuestión de los conceptos, ésta quizá no les cuesta mucho trabajo si encuentran pistas de los que es contextualizar... si ellos van teniendo ideas de que conceptuar no es sólo eso y que hay como muchas alternativas para atribuir significado a los términos y que se pueden conceptuar por comparación, por diferencias, por discusión...

...nunca les digo: Hazle así... le hago un espacio al diálogo sobre eso, porque veo que cuando el alumno llega a comprender lo que es conceptuar, a diferencia de definir, entonces puede concluir... (Entrevista a profesora GM.)

La profesora DS parte de los conceptos para iniciar la revisión bibliográfica. Esto es un poco más turbio pero es un ejercicio reflexivo donde el estudiante debe pensar en su tema y desprender algunas palabras que semejen conceptos abstractos. Una vez identificados en la literatura, deben jerarquizarse; es decir, el estudiante debe lograr varias tareas: reconocer conceptos, elaborar mapas, jerarquizar y articular. Si bien todas son tareas indispensables, no hay suficientes elementos de orientación, a lo sumo se ofrece una herramienta tecnológica para estas jerarquías.

...reconozcamos todos los conceptos para tener un plan de trabajo que incluya una revisión de literatura... cómo se conectan unos con otros... sirve hacer mapas mentales o mapas conceptuales... si usas el SIMAP, puedes ver jerarquías... cuál es la lógica de la argumentación... debes poner un concepto que esté clarificando, porque está articulado, por ejemplo, "Esto determina esto. Esto se asocia con esto, más esto por esto"... (Observación de profesora DS.)

Finalmente, la profesora LM solicita una articulación básica, para lo cual este tutor se limita a la discusión centrada en la confrontación de los conceptos.

...mi papel como tutor fue el cuestionamiento y la crítica. Cada semana me mandaba un documento y ese documento lo discutíamos, le decía "tú estás pensando en esto, pero vamos viendo qué implicaciones... la articulación básica de los conceptos centrales, de cómo estos conceptos se articulan y cómo se van tejiendo... no hay todavía una delimitación metodológica, porque apenas está trabajando en la parte básica de la construcción del objeto... **ya encontró la articulación...** está releendo pero con otra óptica, con otros ojos y ahora sí está avanzando... de tal manera o confronta este concepto... (Entrevista a profesora LM.)

Cuando estos tutores solicitan una articulación, están esperando un proceso metódico de razonamiento complejo que se apoya en las definiciones asumidas en cada rama de la ciencia. Para Bunge,⁴⁹ las definiciones delimitan y facilitan las explicaciones formuladas teóricamente, lo que contiene premisas y consecuencias lógicas, especificación de significados, interrelación entre conceptos y la identificación de objetos.

⁴⁹ Bunge, M., *op cit.*, pp. 129-179.

Hay evidencia del conflicto entre lo esperado por los tutores y lo logrado por los estudiantes, no sólo el riesgo de caer en coleccionismos, como lo apunta la profesora CP, ni en inconsistencias entre los conceptos y los referentes empíricos,⁵⁰ sino que además, cuando los estudiantes se someten al escrutinio de otros expertos, destacan algunas otras inconsistencias. No hay una concordancia exacta entre los conceptos extraídos de los estados del arte y la teoría básica. La profesora ZR señala que los estados del arte son sólo una guía para las fuentes directas, de manera que no se debe sólo extraer los conceptos sino que hay un paso posterior consistente en **fundamentarlos teóricamente** e incluso encontrar la **dimensión** y uso de los conceptos. El profesor OR apunta la necesidad de relacionar los conceptos y los sujetos que serán estudiados, para no caer en un uso y significado erráticos o en ausencias conceptuales importantes. El profesor OB advierte la falta de **articulación** y el profesor ER demanda que los conceptos se ligen a la **disciplina de origen**.

...falta relacionarlo más con el marco conceptual... qué papel tiene la teoría en esto... faltaría engranar más el papel de la teoría... (Observación.)

...hay que buscar bibliografía específica de 12 a 15 años... se ve que leyó un montón de cosas y logró articularlas y la bibliografía y el estado de la cuestión... pero es que esto no corresponde a tu sujeto... entonces yo decía ¡híjole, ha trabajado un montón, pero ha trabajado con la bibliografía que no corresponde!... a ver si jalas pistas de esta bibliografía, pero hay que meterse a trabajar con la otra, con la que es de la edad... (Observación.)

...tú incorporas el trabajo de Schültman... falta relacionarlo más con el marco conceptual que tú tienes... qué papel tiene la teoría... te faltaría engranar más el papel de la teoría con la necesidad de ir conceptualizando un poco más lo de las prácticas de la enseñanza... (Observación.)

...en el marco teórico... todavía es necesario hacer las articulaciones oportunas entre los autores que trabajan propiamente los conceptos y los autores que corresponden a disciplinas como la sociología, todavía hay esta mezcla... comprendo que quisiste hacer una integración, pero de pronto vas y vienes y a lo mejor esa integración se va a notar mejor cuando precises... (Observación.)

⁵⁰ Leal Carretero, F., *op. cit.*

En suma, este contenido requiere que el estudiante logre, además de definir, comparar y confrontar autores y /o escuelas, jerarquizar, articular y construir una conceptualización propia que dé paso a la construcción teórica del objeto de estudio, previa problematización y dimensión disciplinar y espacial. Debe ser capaz de explicitar la forma en que los conceptos se insertan en la teoría.⁵¹ Todas estas acciones coadyuvarán a la delimitación, de ahí la necesidad de precisión. Ahora bien, ¿qué desempeños lectores se observan necesarios? Podríamos suponer que un lector habilitado es capaz de identificar una definición simple, pero esto no es tan sencillo en conceptos abstractos que pasan por un proceso no sólo de cualidades y atributos explícitos; deben interpretar significados finitos en el marco científico. Algunos autores pueden explícitamente decir la forma en la que entienden un concepto e incluso desde dónde han construido esa definición, pero hay conceptos polisémicos que demandan mayor cantidad de lecturas para identificar posiciones y, en consecuencia, delimitar la que se adapta mejor al objeto de estudio. De ahí que **una estrategia lectora importante para el aprendizaje conceptual es discriminar y analizar si los conceptos utilizados en un reporte de investigación corresponden a las base teórica fundante, lo que necesariamente conduce al análisis semántico y sistemático.** Es común escuchar que los tutores solicitan estos análisis, pero no hay evidencia de enseñanza de algunas reglas básicas que facilitan la lectura analítica ni en el posgrado ni en niveles escolares anteriores. **La estrategia de autocuestionamiento podría ser útil y es metacognitiva.** ¿El concepto utilizado está acuñado por el autor o se basa en otros autores, a qué escuela pertenece, qué define, qué atributos lo distinguen de otros, cómo es útil para el interés teórico y previsión para el tratamiento empírico? El lector podría interpretar el concepto y hacer un ejercicio analítico para ejemplificarlo, incluso podría construir tipos ideales de uso del concepto en contextos particulares y con sujetos y objetos de la realidad hipotéticamente construida, y evaluar si no se desvía su razonamiento del significado original, teóricamente adoptado.

En las ciencias sociales hay un recorrido, más o menos característico, que hace un sociólogo para caracterizar su objeto de estudio. Si bien no es tan rígido como en las ciencias experimentales, es pertinente para los hallazgos que he identificado en el tránsito entre un aprendiz y un experto. Para Lazarsfeld,⁵² el primer paso consiste en la representación li-

⁵¹ Bunge, M., *op. cit.*

⁵² Lazarsfeld, P. (1979). "De los conceptos a los índices empíricos." En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales, I. Conceptos e índices*. Barcelona: Laia, pp. 35-46.

teraria del concepto. El investigador esboza una idea abstracta entre un fenómeno de la realidad y los posibles rasgos característicos. Para evitar la vaguedad debe analizar, a partir de los componentes prenocionales, la estructura de interrelaciones, las dimensiones que toca, las cualidades que lo distinguen, los posibles referentes empíricos asociados o la forma en que éstos se traducirán en instrumentos de investigación.

Advierten varios tutores y algunos autores⁵³ del riesgo de convertir los marcos analíticos en colecciones de conceptos y citas de autores a veces con postulados contradictorios, de manera que la interpretación-construcción del concepto deberá ser un elemento absolutamente aprehendido por el estudiante antes de vincularlo a referentes empíricos. Esto nos obliga a dar paso al siguiente contenido de aprendizaje, pensar metodológicamente.

Análisis crítico de la teoría y pensamiento metodológico

Indudablemente que es necesario un uso crítico de la teoría, por lo tanto, es menester un lector analítico capaz de interpretar y evaluar los textos. El asunto central es la base desde la cual un lector puede opinar de forma sustentada y no caer en banalidades de juicios personales desde el sentido común. Cobra aquí vital importancia **el pensamiento metodológico ordenado desde las relaciones complejas entre el corpus teórico, el aparato conceptual analítico, la pregunta de investigación y los posibles datos de la realidad que se busca recortar, todo esto organizado como totalidad**. El lector monitorea qué bases tiene su interpretación y el juicio de validez o de oposición a los argumentos expuestos en los textos que lee. Este contenido coadyuvará a la problematización y a la toma de posición del estudiante frente a los textos, al análisis de las escuelas de pensamiento, a la toma de posición personal y a la construcción teórica del objeto de estudio.

El pensamiento metodológico está estrechamente relacionado con la metacognición. El lector hace un ejercicio introspectivo, pero sistemático. Si pudiéramos hacer una secuencia de acciones mentales y ta-

⁵³ Cfr. Leal Carretero, F. (2009). "Sobre la disociación entre marco teórico y datos empíricos. *Espiral*, vol. XV, núm. 45, mayo-agosto, pp. 9-41.

reas del lector quizá, como hemos visto antes, un paso previo al análisis es la recuperación de la macroestructura. Algunos tutores solicitan una reseña, pero ésta no es tan fácil como parece, por lo que algunos afirman que si este paso es erróneo, resulta imposible pasar al nivel analítico. Otros opinan que antes hay que aprender a describir y no tanto a elaborar síntesis. Encontramos pasos hasta cierto punto en tensión, elaborar una síntesis, un resumen o una descripción. En realidad podríamos decir que no es tan relevante cuál es el paso previo al análisis; lo que sí es importante destacar es que el análisis requiere de un proceso cognitivo sistemático y metacognitivo que no se hace a partir de una lectura literal sino estratégica, profunda, entre líneas, y que es un proceso acumulativo de dominio.

Analizar críticamente suele estar relacionado con evaluar. **Opinar sobre un texto demanda un conocimiento amplio y profundo del pensamiento del autor, de la idea nueva o vieja que expone y de la tradición intelectual que la sostiene.** La crítica no puede elaborarse desde el sentido común o subjetivo del lector; en oposición debe fundarse en el dominio del tema o del teórico que se estudia, de lo contrario, se juzga la obra más a partir de gustos e interpretaciones prejuiciosas.⁵⁴

Analizar un texto es “hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen...”⁵⁵ lo que supone varias acciones cognitivas incluyendo la intertextualidad de la que ya he hablado, el dialogismo de la palabra;⁵⁶ el uso de la semiótica para identificar lo dicho y lo no dicho;⁵⁷ interpretar, entre varias interpretaciones posibles y desde el tiempo y lugar de producción del texto,⁵⁸ lo que significa ubicar la dimensión y contexto del autor y de la disciplina.

Veamos algunos testimonios que dan evidencia del proceso de enseñanza y de requerimientos que los tutores solicitan aunque no siempre den indicaciones claras para el logro de los fines.

⁵⁴ En este sentido conviene leer el texto de Leal Carretero, F. (2003) “¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, enero-abril, pp. 245-261.

⁵⁵ Jurado Valencia, F. (2008). “Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico”. *Acta Poética*, otoño, 29 (2).

⁵⁶ Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

⁵⁷ Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

⁵⁸ Ricœur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores, p. 91.

...ni siquiera reseñan como obra, cómo está estructurado el libro, compilación, estructura de la argumentación, facilidad del lenguaje o no, contenido, etc., hay un problema muy serio en la formación del estudiante..., **no está acostumbrado a pensar metodológicamente** una actividad de estudio o de análisis, si no hacen por lo menos una buena reseña mucho menos van a hacer análisis porque ni siquiera tienen claro que para hacer un análisis **necesitan una categoría de análisis o un marco conceptual analítico...** (Entrevista a profesor MN.)

...un primer momento es la **reseña**... un segundo momento es de aquello que te está diciendo cuál es tu posición y entrar al **análisis** e incluso a la puesta en duda de lo que está allí presente, porque finalmente una tesis no se va a hacer reproduciendo estudios que ya están, sino que la tesis es una construcción nueva de articulaciones nuevas... saben reseñar y algunos analizar, pero muy poco, y ese es el gran problema... el gran punto... (Entrevista a profesora LM.)

...un problema es que... se brincan la etapa de la **descripción** a la etapa del juicio de la opinión... de momento esa es opinión tuya, yo no coincido, puede ser muy buena, pero descríbeme qué viste, tal cual... Creo que no sabemos describir, opinamos, siempre opinamos antes de describir hacemos una inferencia gigantesca para decir... Si supiéramos describir mejoraríamos más el juicio que vamos a hacer sobre la descripción, eso es muy evidente cuando es un lenguaje visual y luego pides que te lo hagan verbal, allí hay como una interpretación transferencia, que justamente como la hay entran en la transferencia de la interpretación, pero no de la descripción... entonces la destreza de la descripción, de la interpretación, como que nadie nos dice ¡Tenemos el texto, vamos a interpretarlo! ¿Tú qué interpretas? ¡Pero ahora sí interpreta!... hacer análisis es tomar una pieccecita y a partir de allí me voy a ir en el resto de toda la información, porque esa es la otra destreza que me parece que no desarrollamos, no somos analíticos... yo enfatizaría mucho **que aprendan a describir y que aprendan a analizar** entonces hay que ver cuál es la estrategia mejor para fomentar estas destrezas y estar seguro de que las saben emplear **y luego que aprendan a interpretar**, porque está todo así revuelto como en una cosa rara que de repente sale, de repente no sale, o salen otras cosas muy distintas... (Entrevista a profesor OR.)

...cuáles son las sencillas prácticas de pensamiento disciplinares y metodológicas... con qué herramientas distinguen un marco de otro o una perspectiva teórica de un autor a otro... que les permitieran ir separando las posturas al menos las más claramente diferentes o encontradas para luego ir siendo más sutiles en el análisis de las que no son tan sencillas de definir y por eso hay que hacer lectura analítica... (Entrevista a profesor MN.)

Si la reseña es una tarea basada en la recuperación de la macroestructura, es de suponerse que el lector utiliza ciertas estrategias para identificar algunos elementos esenciales del texto académico. Como señalan los profesores MN y DS, al menos deben tener en mente la identificación de la estructura del texto, por ejemplo, los reportes de investigación suelen tener un modelo típico: el planteamiento del problema y su perspectiva teórica, el tratamiento metodológico, la discusión y las conclusiones. Sin embargo, cuando el lector debe reseñar textos de teoría básica, requiere de otra estrategia. Sobre todo, en las ciencias sociales no existe un canon para presentar los argumentos a diferencia de otras disciplinas; por lo tanto, el lector debe situarse en la disciplina y no sólo dominar el lenguaje propio de ésta, sino que además debe poder inferir categorías analíticas y lógicas argumentativas.⁵⁹ Debe ubicar niveles de análisis, dimensiones de abordaje y tendencias interdisciplinarias, multidisciplinarias e incluso transdisciplinarias.

Una vez dominada la reseña, los tutores solicitan rebasar este paso y llegar al análisis y a la producción de textos originales, apoyados teóricamente en los autores consultados. Este tránsito es de suma complejidad. A algunos estudiantes les cuesta trabajo desprenderse de la cita textual y después resulta un *collage* o una suma de citas y el producto se convierte en añadidos de textos mutilados. Incluso algunos tutores cuestionan el uso de las síntesis como estrategia de enseñanza, sin que por ello deje de ser necesaria, pero tiene sus riesgos al encasillar al lector dentro del texto. El profesor OR afirma que “la síntesis no lleva precisamente a profundizar entre líneas, lo que debe hacerse es una apropiación de la lectura.” Encontramos algunas pistas: el profesor OR establece una consideración de suma importancia al afirmar que es un aprendizaje en proceso; es decir, es progresivo y añade enfáticamente que **hay una gran diferencia entre dar cuenta de la lectura y plantear-**

⁵⁹ De éstas se expone una propuesta en el siguiente capítulo.

se la pregunta sobre la utilidad de la lectura para los fines investigativos. El estudiante debe leer entre líneas y leer más allá del texto; es decir, “salir del texto” utilizar el contexto, dialogar con el texto e involucrarse para después tomar posición. Veamos un testimonio muy ilustrador de la mediación que propone.

Hay que darle tiempo al alumno... está bien reseñar pero eso no nos sirve para la tesis, tiene que integrarlo como parte de la definición del objeto... Pues hay que decirle: tienes que plantearte la pregunta amén de para qué nos sirve esta temática de estas lecturas, **no cómo doy cuenta de estas lecturas de manera impersonal, sino a mí, para mi tema de tesis qué de esto me puede servir.** Entonces tienen que volver a leer cosas o acordarse de sus notas, de otras cosas que no pusieron en este formato impersonal a un **formato vinculado con su temática, pero es cuestión de tiempo y no todos dan fácilmente el paso...**

...leer entre líneas es muy importante, pero es como muy difícil evaluarlo porque no son evaluaciones que se hacen dentro de la mente y no siempre llegan a explicitarse en el planteamiento del problema, el planteamiento de la propuesta, del objetivo, a veces son cosas que no son totalmente conscientes o escriturables, pero que se dan, creo que si es muy importante lo que el alumno lea, haya leído, pero no tenemos la garantía de que lo podamos observar, porque no necesariamente lo hace explícito, o sea hay un brinco, **en los planteamientos siempre hay brinco.**

...el problema principal es que los alumnos no toman distancia... no logran ir más allá de lo que se están comunicando, o sea que se va a acentuar este problema a pesar de que se lee más, pero se lee mal para cierto tipo de objetivo... entonces creo que una manera es... leer primero dos autores, elaborar un ensayo en qué difieren, en qué no... el otro problema **es que no te hagan síntesis...** porque la síntesis es una cosa lógica que no te lleva precisamente a profundizar entre líneas, **hay que hacer una apropiación de la lectura;** por ejemplo, yo les digo... **Díganme cuál es la tesis de este autor en media página, y en la otra media página, háganme una apropiación,** díganme qué les pareció, opinen qué les gustó, qué no les gustó, con qué no están de acuerdo, qué les pareció débil, qué le cambiarían a ese autor, ustedes ratificarían, tomarían lo que les está proponiendo el autor, porque es un juicio a partir de ustedes. Lo de la media página es que si pueden escribir eso en una

página, pues después lo pueden escribir en más, si lo pueden hacer en una página lo van a poder hacer, la destreza está como experimentada, entonces eso me da a mí más resultado, eso de forzarlos que ellos se involucren en la lectura, porque lo otro es una cosa superficial... **tienen que involucrarse...** esto lo sostengo, lo repito, lo involucro, lo tomo, lo adelanto. Ahí ese tipo de desafío es el que hace que den un paso más allá de la mera síntesis lógica y a la hora en que se está en clase mostrar este tipo de conducta. Yo pienso, el autor dijo, esto es lo que dijo, pero esto que dijo vamos a empezar a problematizarlo. Allí es donde entra **el involucramiento, es la clave**, que se sientan interpelados a tomar posición, porque mientras no se sienten interpelados a tomar posición, pues van a leer de la manera más plana... (Entrevista a profesor OR.)

Para el logro de estas tareas, encontramos algunas pistas basadas fundamentalmente en las preguntas provocadoras de la reflexión entre tutor y estudiante. Por un lado, el análisis parte de encontrar el objetivo de la reseña, lo cual está en estrecha relación con los objetivos de la lectura y, por consecuencia, de la posición que toma el lector frente al texto,⁶⁰ o la descripción como forma de recuperación de la lectura y el involucramiento como forma de apropiación. Por otro lado, está la inducción analítica basada en la socialización de la lectura, lo que nos lleva a comunidades de sentido; es decir, a la cognición compartida o a la contextualización social de la lectura en el ámbito académico.

...les cuesta trabajo armar o reseñar con sentido... dar el **paso al análisis**, creo que esa es la parte que se va cultivando con la **reflexión, con el diálogo**, con el insistirle: ¿Qué más aparte de eso?... ya reseñaste, ahora: ¿Qué te dice, qué te cuestiona, a qué te lleva?... (Entrevista a profesora GM.)

...se quedaron en la superficie o no leyeron la densidad que tiene el asunto, es decir, son lecturas que las ven como anecdóticamente, no sé si has visto cómo reportan el estado del arte “perengano dice que, que sabe que” y “perengano hizo una investigación de Sudáfrica” **pero qué dijeron, qué preguntaron**, a qué conclusiones llegaron, cómo han estado dialogando en estudios previos, si les preguntas cuál es la hipótesis manifiesta

⁶⁰ Rosenblath, L. (1994). “Writing and reading, the transactional theory”. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1057-1092.

o subyacente, **no la pueden identificar**, entonces sí creo que en la mayoría de los casos **tienen que inducir**, cómo sacarle a la lectura todo lo que está allí y que a veces no es visible en primera instancia... [una lectura] más inducida, los diálogos tienen que estar más estructurados, en términos de la asesoría... (Entrevista a profesora DS.)

Creo que es muy importante el diálogo con el experto, la cuestión es cómo es ese diálogo, porque a veces tiende a ser como muy dogmático, muy autoritario, muy academicista, muy ofensivo; por otro lado, creo que lo que creemos que es diálogo más bien es como una instrucción... el diálogo académico es algo complicado... y también debe de haber como orientación y corrección... pero no imposición sino problematización, yo confío mucho en **la problematización como herramienta de un diálogo productivo** hacia arriba, que no es imposición... esto no funciona, funciona plantear preguntas... (Entrevista a profesor OR.)

... el investigador **lee** en muchos momentos y **con diferentes fines**, a veces lees para ver qué se ha investigado, a veces para ver cómo se ha conceptuado, a veces lees para ver desde qué referente teórico pudiera acercarse, a veces lees para ver cómo han abordado metodológicamente otros objetos etc., entonces yo les digo: no dejes de lado si te encuentras algo que no buscabas. Qué desperdicio que dijéramos: ahorita sólo leo para esto y no miro para nada más. Pero siempre insisto en que cuando se acercan a leer tienen objetivos muy claros y entonces tienen que estar muy atentos a eso que están buscando concretamente en esa lectura, el sentido de la lectura que van a realizar, en eso sí hago mucho hincapié... (Entrevista a profesora GM.)

En síntesis, este contenido requiere de:

Habilidades lectoras para el análisis crítico de la teoría	
Reseñar	• Anticipar el objetivo de la reseña. • Identificar la estructura del texto. • Identificar elementos propios de un reporte de investigación. • Identificar categoría analítica en textos de teoría básica.

Habilidades lectoras para el análisis crítico de la teoría	
Describir	• Identificar elementos que caracterizan y cualifican.
Interpretar	• Leer entre líneas, inferir. • Salir del texto y contextualizar la transferencia. • Elaborar preguntas analíticas.
Analizar	• Identificar las categorías y la lógica de su presentación en argumentos expuestos. • Problematizar. • Apropiación de la lectura.
Evaluar	• Tomar posición. • Opinar con fundamentos.
Pensar metodológicamente	• Sistematizar la metacognición como proceso lector permanente.

Delimitación-construcción del objeto de estudio (problematización)

Una vez logrados los pasos anteriores, se espera que los estudiantes puedan definir el objeto de estudio y dar paso al proceso de formulación, lo que conlleva la problematización, delimitación y construcción del objeto a investigar.

Si bien en este sentido habría muchos elementos por analizar, conviene pasar a una propuesta integrada, de la cual trato en el siguiente capítulo. En ésta propongo algunos estándares de desempeño con la intención de que formen parte de las acciones de enseñanza.

CAPÍTULO 4

Algunos puntos de contacto

La búsqueda del camino a la experticia

El conocimiento y posterior disertación sobre el campo disciplinar, afín al área de interés y orientación del doctorado, es un estándar de desempeño⁶¹ en algunos programas anglosajones. Los estudiantes deben ser capaces de demostrar el dominio sobre el tema que investigarán, para lo cual se solicita la revisión exhaustiva de la literatura. No obstante, la mayoría de los programas adolecen de estándares de contenido alineados al currículo; éstos se refieren al nivel mínimo esperado para un contenido de aprendizaje⁶² y se caracterizan por: a) tender a ser absolutos y no normativos, b) pretender definir el logro máximo esperado en un ambiente escolar, c) esperar aplicarse en la totalidad de los alumnos. En este sentido es de esperarse que los estudiantes de doctorado sean capaces de mostrar las habilidades suficientes para definir y fundamentar un objeto de estudio relevante. ¿Cómo medir este logro, cómo alcanzarlo? En todo caso, sería útil contar con algunos estándares que orientaran tanto a profesores como a estudiantes. Conocer el desempeño esperado traería beneficios al currículum.

Boote y Beile⁶³ proponen una serie de criterios bajo la premisa de que los estudiantes de un doctorado en educación se introducirán a las actividades de investigación, pero generalmente los perfiles profesionales de origen se orientan a experiencias lectoras con la ciencia pres-

⁶¹ En los sistemas educativos que cuentan con estándares mínimos de desempeño, éstos son un indicador y un parámetro que mide el logro educativo. En Australia, Estados Unidos, Colombia, por ejemplo, se cuenta con estándares desde la educación básica hasta la superior en todas las áreas de formación.

⁶² Harsche, N. L. (1998). *Handbook for the development of performance standards: Meeting the requirements of title I*, Washington, D.C.: Department of Education and Council of Chief State School Officers. Linn, R. L. (2001). "Assessments and accountability". *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(11). [<http://PAREWonline.net>]

⁶³ Boote, D. y P. Beile (2005). "Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation". *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15.

criptiva (normativa) a diferencia de la ciencia básica. Sus actividades profesionales se dirigen más a la reproducción del conocimiento y no a su producción. De manera que consideran absolutamente indispensable la evidencia de que el estudiante de doctorado sea capaz de localizar, evaluar y sintetizar literatura en el campo disciplinar. Algunos de estos criterios son cuestionados por Maxwell,⁶⁴ pero en realidad son un buen indicador para los problemas que hemos expuesto.

Ambos acuerdan que los estándares no se han traducido en contenidos de aprendizaje sino que los profesores dan por sentado que, dado que es un saber práctico (por lo tanto, difícil de enseñar), es suficiente solicitar a los estudiantes la elaboración de un texto integrador y argumentativo después de leer una serie de textos académicos. Sin embargo, esto no es así ni para los estudiantes en las universidades norteamericanas, ni para los de las mexicanas, ambos adolecen de problemas semejantes: no son capaces de profundizar los análisis, las revisiones son intuitivas, superficiales y poco sistemáticas, sobre todo para alcanzar la comprensión necesaria sobre el campo de estudio de lo que se desea investigar. Después de una vasta revisión bibliográfica realizada por estos autores, la lista de estándares de desempeño y criterios para evaluarlos, así como los argumentos en contra de éstos, son: cobertura, síntesis, metodología, relevancia y retórica. Veamos los primeros, el resto está en la tabla que hemos construido para contrastar argumentos.

1. El estándar de **cobertura** implica decir qué compone un estado del arte adecuado. ¿Cuándo un aprendiz puede estar seguro de haber cubierto el requisito? La disyuntiva es si el criterio se alcanza por la habilidad de discriminar lo que se incluye; o bien, cuando se comprende con suficiencia un tema de manera tal que se puede hablar de él.
2. El estándar de **síntesis** implica varios desempeños que ya he venido analizando en los registros. Para estos autores, la disyunción está en estrecha relación con el criterio anterior. La búsqueda debe o no limitarse al campo de estudio que se pretende; debe o no circunscribirse a la revisión de estudios empíricos o a otros tratamientos teóricos. Debe delimitar el marco conceptual o argumentar de acuerdo a la relación entre base conceptual, hallazgos empíricos y argumentos.

⁶⁴ Maxwell, J. A. (2006). "Literature reviews of, and for, educational research: a commentary on Boot and Beile's *Scholars before researchers*". *Educational Researcher*, vol. 35, núm. 96, pp. 28-31.

3. Si nos limitamos a estos dos estándares, podemos observar que en realidad los desempeños esperados son confusos porque no establecen quién o cómo medir suficiencia, selectividad y relevancia de lo incluido en la revisión de la literatura. En todo caso, esta revisión depende del evaluador-experto, quien exige el criterio porque posee la experticia necesaria precisamente en el campo. Parecería que caemos en un círculo perverso en el que se exige el desempeño, pero se esconde la enseñanza entre los telones de la incompetencia pedagógica. ¿Cómo enseñar a leer para este aprendizaje?
4. La siguiente tabla resume más de estos dos criterios. Dejamos por el momento el análisis a los primeros porque son los que responden a los datos y testimonios recolectados.

Estándares y criterios		
Estándar	Criterio (Boote, D. y P. Beile)	Contrapropuesta (Maxwell, J. A.)
Cobertura (suficiencia)	a) Justifica el criterio de inclusión /exclusión de la revisión (estado del arte).	El criterio no debe medirse por suficiencia sino por selectividad: cómo apoya a la fundamentación del proyecto, discusión que muestre comprensión de la relevancia, cómo contribuye para lo objetivos y cómo se ubica el proyecto a realizar en este estado del arte.
Síntesis (estado del arte)	b) Distingue lo que se ha hecho en el campo y lo que faltaría por hacer (revisión crítica)	No debe limitarse la revisión al campo de estudio afín al proyecto por el riesgo de caer en visiones estrechas y limitadas a los marcos teóricos o metodológicos ya aplicados.
	c) Ubica el tema (problema de investigación) en la frontera del conocimiento.	Debe considerar otros campos y acercamientos teóricos.
	d) Delimita el problema en el contexto histórico del campo. Análisis crítico de la evolución del campo.	Debe enfatizarse la integración conceptual y los hallazgos empíricos, a partir de lo cual debe construir argumentos.
	e) Delimita el marco conceptual sin ambigüedades. Define.	Debe explicitar los vínculos entre un argumento y otro e identificar su relevancia.

Estándares y criterios		
Estándar	Criterio (Boote, D. y P. Beile)	Contrapropuesta (Maxwell, J. A.)
Síntesis (estado del arte)	f) Articula las variables con los fenómenos. Propone nuevas relaciones. g) Sintetiza y elabora una nueva perspectiva (análisis crítico de la literatura).	
Metodología (marco metodológico)	h) Identifica las principales metodologías, métodos y técnicas, ventajas y desventajas. Propone nuevos métodos de acercamiento empírico.	Riesgo de caer en reduccionismos si no se conocen metodologías aplicadas en otras áreas susceptibles de aplicación.
Relevancia (justificación)	i) Reflexiona sobre la relevancia del problema por investigar.	Debe medirse la revisión de la literatura a partir de la pertinencia para la interpretación e implicaciones en el proyecto de investigación.
Retórica (producción escrita)	j) Elabora un texto coherente que soporta analíticamente la revisión de la literatura.	Debe enfatizarse la coincidencia entre el marco conceptual y los demás elementos del proyecto (objetivos, preguntas, hipótesis, métodos) y explicitar la influencia de los conceptos en cada elemento.

Veamos ahora lo que sucede con los profesores y estudiantes observados con relación a los desempeños esperados en comparación con los estándares. Podemos observar la progresión propuesta con base en los resultados de esta investigación.

Desempeños observados		
Estándar esperado	Criterio (tomado de las demandas de los profesores)	Niveles (tomado de lo reportado por los estudiantes)
Conocer el campo disciplinar	Localizar temáticas afines.	Novato
	Conocer los conceptos.	Necesita indicaciones precisas y la guía de un experto.
	Organizar lecturas.	Su único motor de búsqueda es una palabra.
	Identificar tendencias y vacíos.	No discrimina pertinencia de lecturas.
	Conocer teóricos clásicos.	
	Describir, reseñar.	Novato en transición
		Necesita aún la guía de un experto.
		Identifica conceptos y categorías analíticas.
		Tiene claros los objetivos de la búsqueda.
		Clasifica y organiza la información.
		Resume.
		Novato avanzado
		Evalúa pertinencia y delimita la búsqueda.
		Anticipa un criterio clasificatorio.
		Identifica lógicas argumentativas.
		Identifica vacíos.

Desempeños observados		
Estándar esperado	Criterio (tomado de las demandas de los profesores)	Niveles (tomado de lo reportado por los estudiantes)
Conocer el campo disciplinar		Competente/hábil Focaliza lecturas porque domina el tema. Relaciona categorías-conceptos-variables-objeto de estudio-pregunta de investigación.
Conceptualizar desde la teoría	Identificar significado y uso de los conceptos. Identificar evolución de los conceptos. Interpretar conceptos. Definir conceptos por comparación o por discusión.	Novato Desconoce la base conceptual, necesita la guía de un experto. Procede por intuiciones. No puede elaborar conexiones. Busca definiciones explícitas.
	Relacionar y jerarquizar conceptos (mapas conceptuales). Elaborar categorías analíticas. Elaborar lógicas conceptuales y sus razones teóricas.	Novato en transición Relaciona conceptos. Identifica significados implícitos. Está apegado al criterio de autoridad-autor.
	Construir una conceptualización propia con fundamentos teóricos.	Novato avanzado Identifica relaciones conceptuales y su fundamento teórico.
		Competente/hábil Domina la teoría y la base conceptual. Puede construir el andamiaje teórico y el razonamiento empírico.

Dado que el siguiente contenido se subdivide en otros, sólo analizo algunos de los posibles niveles de experticia.

Desempeños para el análisis crítico de la teoría	
Análisis crítico de la teoría	Reseñar Anticipar el objetivo de la reseña. Identificar la estructura del texto. Identificar elementos propios de un reporte de investigación. Identificar categoría analítica en textos de teoría básica.
	Describir Identificar elementos que caracterizan y cualifican.
	Interpretar Leer entre línea, inferir. Salir del texto y contextualizar la transferencia. Elaborar preguntas analíticas.
	Analizar Identificar las categorías y la lógica de su presentación en argumentos expuestos. Problematizar. Apropiación de la lectura.
	Evaluar Tomar posición. Opinar con fundamentos.
	Pensar metodológicamente Sistematizar la metacognición como proceso lector permanente.

Podemos inferir que la complejidad de este proceso formativo radica no sólo en qué leer para formular una tesis de posgrado, para convertirse en investigador educativo, leer ciencia para producir conocimiento, no sólo se caracteriza por una enseñanza difusa sino también por la ausencia de criterios claros para evaluar los desempeños. Cuando me refiero a los estándares alineados al currículum, estoy proponiendo que se considere un contenido de enseñanza no sólo de aprendizaje porque parecería suponer que éste se da de forma espontánea y a través de la práctica sin mediar estrategias técnico-pedagógicas. A continuación propongo algunas alternativas.

Sugerencias para novatos y profesores

Lectura analítica desde el inicio

1. **La estructura lingüística.** El lector puede escanear el texto y conocer los elementos que contiene cada sección, de manera que puede anticipar contenidos, lo que facilita la lectura. Incluso puede alterar el orden. Puede identificar objetivos y preguntas de investigación y brincar el texto hasta las conclusiones. ¿Qué se preguntó el autor y qué respondió? Después puede localizar con mayor facilidad dónde se hizo el estudio, con quién, cuándo, desde qué bases teóricas y metodológicas. Finalmente, debe tomarse en cuenta que la estructura de un texto tiene que ver con las relaciones entre las partes que lo componen y preguntarse ¿cuáles son las funciones de esta organización?⁶⁵
2. **La distinción entre datos, ideas, argumentos, información complementaria.** El lector se fija el objetivo puntual de localizar ideas y distinguirlas de los datos. Puede relacionar las ideas con los argumentos y las premisas de éstos.
3. **Ubicar autores.** El aprendiz puede utilizar las relaciones bibliográficas de los textos que localiza. Las notas de pie de página son ilustradoras para rastrear los fundamentos que el autor ofrece, además de la bibliografía general consultada. Esta tarea coadyuva a los novatos a buscar fuentes con mayor precisión.
4. **Clasificar y definir.** Algunas disciplinas utilizan conceptos similares con significados diferentes. Asimismo, algunos autores utilizan los

⁶⁵ Navarro, M. A. (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. México: ANUIES, p. 47.

mismos conceptos con sentidos divergentes. Ubicar las definiciones, los ejemplos y las posibles interpretaciones ayudarán a clasificar con algún criterio. La terminología no sólo es útil para la comprensión sino que puede convertirse en mejores motores de búsqueda.

5. Una vez **ubicada la pregunta de investigación** del reporte que se lee, es importante **localizar el origen de ésta**. Elaborar preguntas es una estrategia útil porque el novato puede intencionalmente dialogar con el texto: ¿por qué se pregunta esto, qué implica esa pregunta?, ¿el autor elabora respuestas tentativas?
6. **Describir**. Hay varios elementos que el lector debe tomar en cuenta para elaborar una descripción. Elaborar preguntas, nuevamente, es una estrategia lectora útil. ¿Cuál es el contexto socio-espacio-temporal del estudio? ¿Qué exactamente quiere mostrar el autor: la descripción de un fenómeno, las causas, la evolución, etc.? ¿Cómo se acerca a la realidad? ¿Qué se hizo, con quién(es), dónde y exactamente por qué se hizo esa investigación? Éstos, entre otros elementos, son objeto de la reseña. Explicitar cuestionamientos ayuda a definir un criterio clasificatorio. Por ejemplo: ¿cuántas metodologías o desde cuántas perspectivas se ha analizado un fenómeno?, implica un acercamiento lector diferente, que si lo que se busca es clasificar hallazgos y su discusión.
7. **Interpretar y leer entre líneas** demanda un ejercicio de mayor complejidad. En la medida en la que se gana experiencia en los temas afines, la mejor forma de interpretar es a través de la socialización de las posibles “lecturas”. Cobra aquí particular importancia la lectura “cooperativa”. La mejor manera de interpretar es a través del diálogo entre pares y con el experto. La lectura compartida ayuda a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido. Los tutores pueden enseñar a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber.⁶⁶

⁶⁶ Carlino, P. (2005). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro 2003-2004 (Conferencias seleccionadas)*. Buenos Aires: Fundación El libro / OEI / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 24-31. [<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/>]

8. Se debe **“estudiar”** el texto pero **para fines distintos** a los niveles escolares previos. Subrayar, escribir en los márgenes ideas que provoca la lectura, dudas, inferencias, establecer conexiones entre textos, son, entre otras, algunas formas tangibles de leer entre líneas.
9. **Recuperar la lectura para su posterior utilización.** Se deben elaborar síntesis, resúmenes, fichas, esquemas, cuadros analíticos. Ya hemos visto problemas para elaborar estos escritos breves que ayudan a la posterior toma de posición teórica. La organización de la información depende, en buena medida, de la elaboración adecuada de estas síntesis. Para elaborar un buen resumen deberíamos considerar las reglas de Van Dijk: la supresión-selección, sustitución e integración o generalización.⁶⁷ O bien, como establece Carlino,⁶⁸ para elaborar el resumen académico (particularidad importante) debe partirse de tres elementos: la intención (para qué servirá), las preguntas que se desea responder a partir de la recursividad (qué se sabe con antelación y qué se desea recordar), y las claves estructurales del texto fuente.

Para una buena síntesis, Locke *et al.*⁶⁹ proponen un ejercicio interesante; el lector novato debe explicar el texto en un lapso no mayor a 12 minutos. Debe hacerlo de forma oral, sin leer algo más que notas personales y sin apoyos tecnológicos que sean réplicas de texto. Este ejercicio debe hacer que el lector reflexione en su capacidad para transmitir exactamente lo indispensable para que su audiencia capte el contenido de forma cabal. Las preguntas posteriores que se le formulan —por parte de la audiencia— son también un indicador de las ausencias en la exposición. Estas explicaciones se pueden hacer en binas, con el tutor o en audiencias más grandes, como los coloquios que hemos visto se desarrollan periódicamente. Sería conveniente ir desarrollando la habilidad de exposición inteligente; es decir, el estudiante debe ser capaz de sintetizar pero también de prever estratégicamente un orden lógico de exposición tomando en consideración su propia retórica. ¿Qué quiere comunicar: la tesis del autor que reseña, la comparación de autores y, en consecuencia,

paula_carlino.pdf]

⁶⁷ Cfr. Van Dijk, T. A. (1980/1995). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores. En estudios preliminares hemos detectado que se desconocen estas reglas y se tiende a mutilar y copiar el texto perdiendo toda coherencia.

⁶⁸ Carlino, P. (2005), *op. cit.*

⁶⁹ Locke, L. F., S. J. Silverman, W. W. Spirduso (2004). *Reading and understanding research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

un análisis personal, una línea argumentativa o simplemente datos estadísticos, por ejemplo?

10. **Leer de forma analítica** un reporte de investigación para conocer el estado del arte, demanda algunas estrategias estrechamente relacionadas con los pasos anteriores. Preguntarse por el grado de coherencia interna, por ejemplo, permite analizar si la pregunta, las hipótesis, los instrumentos de recolección y el aparato conceptual son convincentes para los hallazgos. Será útil reflexionar si el autor(a) del texto pudo dar evidencia de confiabilidad metodológica y si las conclusiones se desprenden a partir de la discusión entre referentes teóricos y empíricos.
11. **Leer textos argumentativos densos** requiere de estrategias de identificación que nuevamente pueden apoyarse en la elaboración de preguntas derivadas de un ejercicio analítico de las secuencias textuales.⁷⁰ Narvaja de Arnaud y colaboradores hacen una interesante formulación de estrategias para la identificación de argumentos y explicaciones, de éstos hablo líneas adelante.

Algunos procesos coadyuvantes

Analicemos ahora procesos más complejos como el pensamiento conceptual y la identificación de lógicas argumentativas que, hemos visto, solicitan los tutores pero no enseñan reglas claras para realizar exitosamente estas tareas.

El pensamiento conceptual, explica Marín,⁷¹ se trata de un conocimiento lingüístico que es de orden pragmático-semántico, y no es normativo ni léxico. Es un conocimiento destinado a desmontar los dispositivos de significación del lenguaje, registrando y procesando las marcas lingüísticas y el modo de formulación de los conceptos. Este contenido implica enseñar a los estudiantes a descubrir ciertas marcas lingüísticas básicas, incluso gramaticales, que sirven como claves en el análisis, pero no significa descontextualizar el texto porque se caería en análisis estructuralistas poco operantes en el discurso en las ciencias sociales.

⁷⁰ Narvaja de Arnaud, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA. [www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Narvaja.pdf]

⁷¹ Marín, M. (2007). "Lectura de textos de estudio. Pensamiento narrativo y pensamiento conceptual". *Hologramática*, año VI, vol. 4, núm. 7, pp. 61-80. [www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=762]

De acuerdo con Marín, se trata de enseñar la forma en la que operan las estructuras taxonómicas a través de relaciones jerárquicas, de paralelismo, inclusión, simultaneidad, simetría, causalidad y articulación.

Este proceso puede apoyarse en un ejercicio de descomposición del discurso para pasar a la reinterpretación del texto. He sostenido que la estrategia de elaborar preguntas al texto puede ser de suma utilidad. ¿El léxico utilizado guarda relaciones jerárquicas, qué incluye a qué? Hay una red semántica? ¿Los conceptos se describen semánticamente o se ejemplifican? ¿El autor utiliza los conceptos en el marco de una hipótesis o de un argumento? Éstas, entre otras preguntas, ayudarán al análisis profundo del estilo argumentativo. Podríamos, incluso, proponer el desarrollo de habilidades metalingüísticas, interpretar el lenguaje de otro a partir del propio.

La argumentación es primordialmente un discurso persuasivo. Una secuencia argumentativa puede ser para probar o para refutar otros argumentos o hipótesis. Ambas pueden o no estar explicitadas en el texto. El discurso argumentativo puede contener otras voces cuya finalidad es sostener lo dicho por el autor, a manera de fundamento o apoyo para convencer, o bien, para polemizar. Es importante, entonces, identificar la técnica o los recursos discursivos utilizados. El siguiente cuadro puede servir como ejemplo.⁷²

Discurso argumentativo	
Hipótesis argumentada	Cuál es el tema y postura del autor Cuál es la hipótesis y cuáles los argumentos que la sostienen
Refutación	Cuál es la dimensión polémica. Con quién se discute. Qué se sostiene por cada uno de los participantes en la polémica. Qué valor argumental tiene cada uno.
Polifonía	Qué se refuta. Quién refuta a quién y con qué tipo de voz: activa, pasiva, referida. Discurso directo/indirecto.

⁷² Tomado pero modificado de lo dicho por Narvaja, *et al. Ibidem.*

Discurso argumentativo	
Hipótesis argumentada	Cuál es el tema y postura del autor Cuál es la hipótesis y cuáles los argumentos que la sostienen
Técnica argumentativa	El argumento utiliza la técnica discursiva de: • Una deducción. • Una metáfora. • Un ejemplo. • Una analogía. • Una serie de definiciones. • Refuta un hecho o un dicho por otra persona. • Es causal y expone antecedentes y consecuentes. • Utiliza el criterio de autoridad.

El uso de la metacognición en todo momento

Diferentes autores han comprobado la importancia de las estrategias metacognitivas, sobre todo, he dicho en capítulos anteriores, el novato requiere de un proceso reflexivo antes, durante y después de la lectura. Para poder elegir una estrategia, es menester conocer un abanico de posibilidades. De éstas he hablado ya, conviene sólo recordar que el lector estratégico tiene un objetivo claro de lectura, de los fines de su elección y de lo que espera encontrar. Utiliza el conocimiento previo y sabe con antelación lo que hará durante y después de la lectura. Puede escanear la estructura, anticipar hipotéticamente el contenido, puede elegir el orden de lectura no necesariamente secuenciada. Durante el acto lector debe monitorear su pensamiento, identificar los elementos que antes he mencionado en esta sección (1-10) y después de la lectura debe poder explicarla, reseñarla, escribir un análisis, integrar conocimiento y utilizar la información para cubrir el objetivo que se propuso. Lo más importante es que debe estar capacitado para reconocer las estrategias y poder comunicarlas.

Tomar una posición es el primer paso para aportar al conocimiento y no repetirlo acríticamente, de manera que con los pasos, estándares y criterios expuestos, posiblemente el novato, aprendiz, podrá acumular no sólo información sobre el campo de estudio, sino que estará habilitado para la lectura académica con fines de producción científica.

Como podemos apreciar, la intención es sustituir la lectura huérfana por una autónoma, pero cooperativa, asistida, en ocasiones, por el experto, quien tiene la función institucional de introducir al estudiante a las comunidades discursivas.⁷³ No es suficiente que los tutores decidan qué deben hacer los aprendices para construir un objeto de estudio, es menester tomar conciencia de las dificultades que enfrentan, principalmente, debido a la ausencia de repertorios bibliográficos especializados y de las escasas estrategias lectoras complejas que son capaces de utilizar. Participar de una cultura disciplinar es un proceso social, no individual. Implica participar en discusiones teóricas, y esto sólo se logra dentro de una comunidad. El sentido de convertirse en investigador o en experto está, finalmente, vinculado a la comunicación.

Es evidente que no es suficiente dominar la terminología científica para analizar a profundidad, como tampoco es posible seguir un argumento sin un esquema interpretativo. **El pasaje de novato a experto se da en el marco de un acompañamiento.** No se trata de hacer lectores dependientes de juicios evaluativos externos, pero sí de poner en sintonía esquemas cognitivos complejos capaces de elaborar razonamientos comprensivos, explicativos, demostrativos, entre otros.

En el marco de las teorías constructivistas, lo que se aprende no puede ser escindido de su contexto; conocimiento y significado son socialmente contruidos a través de un proceso de negociación, evaluación y transformación.⁷⁴ El contexto académico suele producir textos para comunidades cerradas, élites intelectuales que reproducen e innovan, evalúan y transforman siempre en el marco de negociaciones de pertenencia. El proceso es evolutivo, paulatinamente se va adquiriendo experticia y, por lo tanto, se alcanza por aproximaciones cada

⁷³ Beacco, J.-C. (2004), citado por E. Narvaja de Arnoux, define la comunidad discursiva como “una institución que recibe su coherencia de sus prácticas discursivas, cualquiera sea la naturaleza de su organización social y técnica”. Narvaja de Arnoux, E. (2006). “Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis”. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 44, 1, pp. 95-118. [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301]

⁷⁴ Cambourne, B. (2002). “Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: the constructivistic framework of an instructional theory”. En S. J. Samuels y A. Frastrup (eds.) *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 25-47.

vez más certeras. **Si estamos de acuerdo en esto, corresponde a cada interviniente —aprendices y tutores— un diálogo con mejores notas de sintonía.** Crear el ambiente propicio para las mediaciones dialógicas, tomando en cuenta algunas de las recomendaciones técnicas y cognitivas que hemos expuesto.

Es menester no dar por hecho que se poseen las competencias, hemos visto que no es así. Stella López y Arciniegas Lagos⁷⁵ proponen una enseñanza explícita y razonada con principios teóricos fundamentales. Por nuestra parte, podemos concluir en la necesidad de no sólo reconocer el problema, que hemos visto sucede, sino elevar el umbral de intervención para resolverlo y tomar el papel agentivo para facilitar la pertenencia a la comunidad académica como una práctica social: profesores y alumnos tienen un mismo objetivo, sólo que el primero debe reflexionar junto al aprendiz, no dejarlo solo. Ambos serán capaces de una reflexión metacognitiva, cada uno en su nivel.

⁷⁵ Stella López, G. y E. Arciniegas Lagos (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Bibliografía

- ANDERSON, Richard C. (1994). "Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 469-482.
- BAJTIN, Mijail (1979/1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAKER, Linda y Anne Brown (2002). "Metacognitive skills and reading". En David Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 353-394.
- BARRY, Christine A. (1997). "Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado". Traducción de Piedad Fernández Toledo. *Journal of Information Science*, 23(3), pp. 225-238.
- BARTHES, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2000). "Literacy practices". En Mary Hamilton, David Barton y Roz Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 7-15.
- BOOTE, David y Penny Beile (2005). "Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation." *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 3-15.
- BRANSFORD, John D. (1994). "Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 483-495.
- BUNGE, Mario (1983). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Segunda edición corregida. Barcelona: Ariel.
- CAMBOURNE, Brian (2002). "Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: the constructivistic framework of

- an instructional theory". En S. J. Samuels y A. Frastrup (eds.) *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 25-47.
- CAMPOS HERNÁNDEZ, Miguel Ángel y Sara Gaspar Hernández (2004). "Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico metodológicos." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, abril-junio, pp. 425-450.
- CARLINO, Paula (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". En *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro 2003-2004 (Conferencias seleccionadas)*. Buenos Aires: Fundación El libro/OEI/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 24-31. [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf]
- CHAMBERS, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DIEHL, William y Larrey Mikulecky (1988). "The nature of reading at work" En Eugene Kintgen, Barry Kroll y Mike Rose (eds.) *Perspectives on literacy*. Carbondale: Southern Illinois University, pp. 371-377.
- DREYFUS, Herbert L. y Stuart E. Dreyfus (1988). *The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GEE, James Paul (2004). "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social". En Mary Hamilton, David Barton y Roz Ivanic (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 180-196.
- GUTIÉRREZ, María Antonieta y Gustavo Flores (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- HAMILTON, Mary, Roz Ivanic y David Barton(eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 180-196.
- HANSCHKE, Linda (1998). *Handbook for the development of performance standards: Meeting the requirements of title I*. Washington D. C.: Department of Education and Council of Chief State School Officers.
- HARTMAN, Douglas K. (1994). "The intertextual links of readers using multiple passages: a postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoreti-*

- cal models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 616-636.
- JURADO VALENCIA**, Fabio (2008). "Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico." *Acta Poética*, otoño, 29 (2).
- KINTSCH**, Walter (1994). "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 951-995.
- _____. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KOSSLYN**, Stephen y Olivier Koenig (1992). *Wet mind. The new cognitive neuroscience*. Nueva York: The Free Press/Macmillan.
- KUHN**, Thomas S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KURTZ**, Beth E. (1991). "Cognitive and metacognitive aspects of texts". En Guy Denhiere y Jean-Pierre Rossi (eds.). *Text and text processing*. Amsterdam: Elsevier/ North-Holland.
- LAVE**, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LAVE**, John (2011). "Hacia una ontología social del aprendizaje." *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40, agosto, pp. 160.
- LAZARSFELD**, Paul (1979). "De los conceptos a los índices empíricos." En Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales, I. Conceptos e índices*. Barcelona: Laia, pp. 35-46.
- LEAL CARRETERO**, Fernando (2009). "Sobre la disociación entre marco teórico y datos empíricos". *Espiral*, vol. xv, núm. 45, mayo-agosto, pp. 9-41.
- _____. (2003). "¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, enero-abril, pp. 245-261.
- LINN**, Robert L. (2001). "Assessments and accountability". *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(11). [<http://PAREWonline.net>]
- LOCKE**, Lawrence F., Stephen J. Silverman, Wannan Wyrick Spirduso (2004). *Reading and understanding research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- MARÍN**, Marta (2007). "Lectura de textos de estudio. Pensamiento narrativo y pensamiento conceptual". *Hologramática*, año VI, vol. 4, núm. 7, pp. 61-80. [www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=762]

- MAXWELL, Joseph Alex (2006). "Literature reviews of, and for, educational research: a commentary on Boot and Beile's *Scholars before researchers*". *Educational Researcher*, vol. 35, núm. 96, pp. 28-31.
- NAVARRO, Miguel Ángel (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. México: ANUIES.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA. [www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Narvaja.pdf]
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2006). "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis". *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 44, 1, pp. 95-118. [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301]
- NOGUEROL, Artur (2003) "Leer para pensar, pensar para leer: lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo xxi". *Lenguaje*, núm. 31. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- OLSON, Richard y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- PARIS, Scott G., Marjorie Y. Lipson y Karen Wixson (1994). "Becoming a strategic reader". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 788-810.
- PEREDO, María Alicia, Fernando Leal Carretero, Yolanda González y Martha Eva Esparza (2004). "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar." En María Alicia Peredo (coord.) *Diez estudios sobre la lectura*. Guadalajara: Editorial Universitaria, pp. 123-184.
- PEREDO, María Alicia (coord.) (2007). *Lectura informativa, entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- _____. (2011). "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 222-242.
- RICCEUR, Paul (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita." En Emilia Ferreiro, y Margarita Gómez Palacios (comps.) *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, pp. 6-19.
- RONDÓN, Blanca J. (2006). "Itinerario de los procesos mentales básicos en el planteamiento inicial del problema de investigación". *REDHECS*:

- Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, año 1, núm. 1, septiembre, pp. 12-25.
- ROSENBLATH, Louise (1994). "Writing and reading, the transactional theory". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1057-1092.
- RUDDELL, Martha R. (1994). "Reading as a meaning construction process; the reader, the text and the teacher". En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp. 996-1056.
- SADOSKI, Mark, Allan Pavio y Ernest Goetz (1991). "A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative". *Reading Research Quarterly*, 26 (4), pp. 485-487.
- SCHRAW, Gregory y Roger Bruning (1996). "Reader's implicit models of reading". *Reading Research Quarterly*, 31 (3), pp. 290-305.
- SLOMAN, Steven (2005). *Causal models. How people think about the world and its alternatives*. Nueva York: Oxford University Press. [<http://site.ebrary/lib/guadalajara>]
- STELLA LÓPEZ, Gladys y Esperanza Arciniegas Lagos (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- VAN DIJK, Teun A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- _____. (1980/1995). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- VYGOSTKY, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WEINER, Bernard (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion." *Psychological Review*, vol. 92, núm. 4, pp. 548-573.
- WERTSCH, James V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Apéndice

Cuestionario

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener información sobre el desempeño lector de los estudiantes de diferentes posgrados. Mucho le agradecemos sus respuestas.

Datos personales del profesor (a)

1. Estudios realizados

- a) Licenciatura _____
- b) Maestría _____
- c) Doctorado _____

2. Actividad profesional

- a) Investigación (línea) _____
- b) Docencia (especialidad) _____
- c) Otra _____

3. Antigüedad en la docencia _____

3.1. Nivel donde usted da clases _____

Responda las siguientes preguntas con relación a la percepción que tiene usted de sus estudiantes en lo general.

4. **¿Considera que los estudiantes tienen problemas para comprender los materiales de lectura que usted utiliza para sus clases?**

Sí _____ No _____

5. **¿Considera que los estudiantes leen completo el material que usted les solicita?**

Sí _____ No _____

6. **De la siguiente lista, seleccione las 5 razones más importantes que usted considera son causa de los problemas lectores de los estudiantes:**

6.1. () No les gusta leer

6.2. () Traen un déficit lector desde la escuela básica

6.3. () Tienen distractores como el chat, los mensajes celulares y otros de este tipo

6.4. () No entienden porque son temas y lecturas muy complejas

6.5 () No saben hacer un resumen

6.6 () No pueden localizar las ideas principales, entonces quedan confundidos

6.7. () No han tenido buenos maestros

6.8. () No comprenden el vocabulario de la disciplina

6.9 () Son flojos para leer

6.10 () No están motivados para el estudio

6.11 () Proviene de familias de escasa cultura lectora

6.12 () No cuentan con hábitos de lectura porque nadie los enseñó a leer bien

6.13 () Les parece aburrido leer particularmente sobre su materia

6.14 () El profesor del área de lengua y literatura no hace (no hizo) bien su trabajo

7. De la siguiente lista de alternativas, ¿cuáles considera que usted realiza para subsanar el problema de comprensión lectora?

7.1 () Les explico la lectura

7.2 () Doy una guía de lectura

7.3 () Les proporciono un cuestionario

7.4 () Solicito una ficha de lectura

7.5 () Hago grupos de discusión

7.6 () Les pido subrayen las ideas principales

7.7 () Solicito un resumen

7.8 () Solicito un esquema

7.9 () Solicito exposición verbal de la lectura

7.10 () No conozco ninguna técnica para mejorar la lectura de mis estudiantes

8. ¿Cómo se da usted cuenta si sus alumnos comprenden o no la lectura?

- 9. ¿Considera que podría usted mejorar la calidad de la lectura de sus estudiantes?
Si usted responde afirmativamente, diga cómo.**

- 10. ¿Cómo puede usted explicar que, si los estudiantes tiene problemas de lectura, hayan aprobado las materias y niveles escolares anteriores en el que usted los atiende?**

- 11. ¿Cómo describiría un buen lector dentro de las asignaturas que usted imparte?**

- 12. ¿Podría usted enseñar algunas estrategias de lectura a sus estudiantes, que no se hayan enunciado en este cuestionario? Si usted respondió afirmativamente, diga cuáles.**

13. ¿Considera que la calidad de la lectura que realizan sus estudiantes repercute en la calidad de sus escritos académicos?

Sí _____ No _____

15. ¿Solicita a sus estudiantes que consulten alguno de los siguientes materiales?

Libros Sí _____ No _____ ¿Lo hacen exitosamente? _____

Bases de datos electrónicas Sí _____ No _____ ¿Lo hacen exitosamente? _____

Revistas especializadas Sí _____ No _____ ¿Lo hacen exitosamente? _____

Trabajos de tesis Sí _____ No _____ ¿Lo hacen exitosamente? _____

16. ¿Sus estudiantes son capaces de:

16.1 Analizar Sí _____ No _____

¿Qué sugeriría a un estudiante para que pueda hacer mejores análisis de sus lecturas?

16.2 Sintetizar Sí _____ No _____

¿Qué sugeriría a un estudiante para que pueda hacer mejores síntesis de sus lecturas?

16.3 Argumentar Sí _____ No _____

¿Qué sugeriría a un estudiante para que pueda argumentar mejor a partir de sus lecturas?

16.4 Comparar autores, argumentos y tomar una posición propia Sí _____ No _____

¿Qué sugeriría a un estudiante para que pueda formarse un mejor juicio personal a partir de sus lecturas?

17. ¿Conoce usted algún método para mejorar la calidad de la lectura académica? Explique brevemente.

Con relación a usted:

18. Mencione los tres últimos libros que ha concluido:

De tipo profesional _____

Literatura _____

Otros _____

19. ¿Ha recomendado alguno de éstos a sus estudiantes?

Sí _____ No _____

¿Cuáles?

20. Mencione los periódicos que acostumbra leer y su frecuencia

Locales _____

Nacionales _____

Internacionales _____

Diario ()

2-3 veces por semana ()

1 vez a la semana ()

Menos de 1 vez por semana ()

21. ¿Recomienda algún artículo, editorial o tema a sus estudiantes?

Sí _____ No _____

Coordinación editorial

Sayri Karp Mitastein

Producción y cuidado editorial

Jorge Antonio Orendáin Caldera

Coordinación de diseño

Edgardo López Martínez

Diseño de maqueta

Editorial Universitaria

Diseño de portada y diagramación

Sol Ortega Ruelas

Habilidades complejas de lectura en el posgrado.**¿Formación o disonancia?**

se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2012

en los talleres de Editorial Pandora, S.A. de C.V.

Caña 3657, La Nogalera

44470 Guadalajara, Jalisco

La impresión se realizó en papel cultural de 90 gramos.

Para su formación se utilizaron las tipografías

Utopia, de Claude Garamond, 1532,

y *Trade Gothic*, de Adrian Frutiger, 1988.

La edición consta de 1,000 ejemplares.