

## EL INTERÉS DE LOS FUTUROS PROFESORES EN LEER TEXTOS DE ESTUDIO

ELSA MARIA MENDES PESSOA PULLIN / NATÁLIA MORAES GÓES / TALITA KITO

### Resumen:

Las formas en que los profesores universitarios indican las lecturas y las evalúan en sus cursos pueden interferir en el interés de los alumnos en estudiar mediante textos académicos. Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo los alumnos matriculados en seis cursos de licenciatura (principiantes y por graduarse) perciben las formas en que sus profesores recomiendan textos y cuáles son las principales variables que afectan el interés en leerlos. Para obtener estos datos se aplicó un cuestionario a 456 alumnos de una institución pública de educación superior del estado de Paraná, Brasil. Los resultados indican que las relaciones investigadas difieren en cuanto a la frecuencia con que son reconocidas por curso y serie, corroborando preocupaciones y sugerencias propuestas por otros investigadores.

### Abstract:

The ways university professors refer to assigned readings and evaluate them in their courses can interfere with students' interest in studying academic texts. The objective of this study is to analyze how students enrolled in six undergraduate courses (entry level and near graduation) perceive the ways their professors recommend texts, and to define the main variables that affect their interest in reading such texts. To obtain the data, a questionnaire was given to 456 students in a public university in the state of Paraná, Brazil. The results indicate that the relations under study differ in terms of the frequency they are recognized per course and series, and corroborate the concerns and suggestions of other researchers.

**Palabras clave:** lectura, papel del profesor, educación superior, formación de profesores, Brasil.

**Keywords:** reading, professor's role, higher education, teacher training, Brazil.

---

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin es docente del Departamento de Educación de la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Rodovía Celso Gracia Cid, Pr 445 Km 380, Campus Universitario, 10011, Londrina, Paraná, Brasil. CE: elsapessoapullin@gmail.com

Natália Moraes Góes y Talita Kito son pedagogas, Becadas de Iniciación Científica UEL (2010-2011), Universidad Estatal de Londrina. CE: natgoes\_123@hotmail.com / talita\_kito@hotmail.com

## Introducción

Este trabajo se sitúa en el campo de las prácticas de lectura de alumnos de educación superior; esta temática ha conducido a los investigadores a ocuparse de cuestiones epistemológicas, ideológicas y estratégicas (Lea y Street, 2006; Lillis y Scott, 2007), lo que encamina a algunos a considerar el género de los textos sugeridos en clase (Witter, 1992; Mostafa, 2004; Street, 2010), junto con las expectativas de los profesores y de los estudiantes, como elementos que interfieren en la lectura bibliográfica requerida para esa formación (Carlino, 2003a). Asimismo, las cuestiones relativas a la alfabetización académica han llevado a los investigadores de diferentes campos disciplinares (lingüística, psicología y antropología, entre otros) a volcarse sobre las temáticas de la producción escrita y de lectura de los alumnos de nivel superior (Fraisie, 1993; Marinho, 2010; Lea y Street, 2006; Mann, 2000; Carlino, 2003a, 2005; Vicentelli, 1999; Silva, 2004; Witter, 1997).

En la investigación sobre el campo, se ha privilegiado una nueva comprensión acerca de la escritura y la lectura en contextos académicos, caracterizándolas como prácticas sociales. Esta nueva comprensión parte de la adopción de “corrientes teóricas denominadas [como] ‘Nuevos estudios sobre las culturas escritas’, ‘Alfabetizaciones académicas’ y ‘Escribir y leer en las asignaturas’” (Carlino, 2003a:1). De modo general, tal comprensión difiere de las anteriores al conceptualizar en el nivel epistemológico las actividades de escritura y lectura que ocurren en contextos académicos, como en los cursos universitarios (Lea y Street, 2006).

Esta comprensión exige –por parte de los profesores de cada asignatura– una acogida que se diferencia por las creencias, actitudes y comportamientos de los repertorios de que disponen los estudiantes. Esta situación se manifiesta en prácticas de inclusión de sus alumnos como nuevos miembros de cada comunidad disciplinar, en las que son legitimadas formas y géneros de escritura y de lectura, algunos específicos del campo mismo (Fraisie, 1993; Carlino, 2003b; Witter, 1997).

Los modos de leer y comprender los escritos no se reducen a una habilidad o técnica básica y generalizable: son diferentes e instituyen diversas comunidades lectoras. La producción de textos académicos implica atender a exigencias específicas, algunas legitimadas por las comunidades disciplinares (Witter, 1992; Mostafa, 2004), pero también los modos de leerlos sobrepasan los de la simple decodificación (Pullin, 2007). Las culturas

escritas a las que se enfrentan los alumnos al ingresar en la universidad son nuevas, exigen cambios en su identidad de lector, de modo que puedan analizar y evaluar apropiadamente, por campo disciplinar, los conocimientos subentendidos en el texto (Carlino, 2003b).

El poder del profesor es incuestionable para la formación de lectores, independientemente del nivel de enseñanza en que actúa porque, además de indicar lecturas específicas, orienta a los alumnos sobre cómo deben producirlas; el modo como los docentes proponen los textos de estudio, la manera en que conducen sus clases, en que tratan los asuntos trabajados en los textos y cómo evalúan esas informaciones afectan el interés, las preocupaciones y las formas como sus alumnos leen y aprenden (Kons, 2005; Pullin y Moreira, 2008; Góes, 2011; Kito, 2011).

En cursos de graduación certificados por instituciones de educación superior, los textos recomendados para estudio difieren en la dimensión verbal, visual o verbo-visual, así como en los soportes, estructura y complejidad en los que fueron producidos y divulgados. Cada texto, como los sujetos que le dan vida, “participa de una historia y de una cultura” (Brait, 2001). Cada campo disciplinar legitima una determinada estructura para presentar su discurso (Witter, 1992) lo que, por sí solo, puede dificultar la lectura para quien no esté entrenado (Pullin, 2007). Además, hay aspectos específicos de la lectura, esto es, las dimensiones y el tipo de producción efectuada por quien la produce (Chartier, Debayle y Jachimowicz, 1993; Oliveira, Santos y Primi, 2003). Esto deriva de las relaciones que el alumno necesita establecer con el material que lee, los objetivos y las razones que lo llevan al texto (Mann, 2000), así como lo que otros, por ejemplo los profesores, esperan en términos del desempeño académico resultante de esa lectura.

Dauster (2003), al describir el perfil, lo califica como “lector académico”, en razón del conjunto de los comportamientos específicos que debe presentar el alumno para atender a las exigencias requeridas para su adecuado desempeño escolar. Otros trabajos evidencian los efectos de la historia como lectores de profesores y alumnos (Carvalho, 2002; Dauster *et al.*, 2008). El hecho es que muchos investigadores –frente a las dificultades enfrentadas por alumnos universitarios para estudiar por medio de los textos recomendados– sostienen que la “alfabetización académica” es importante y necesaria (Carvalho, 2002; Carlino, 2003b; Spooren;

Mulder y Hoeken, 1998; Vicentelli, 1999; Tessaro, 2004; Witter, 2004, entre otros).

Al tomar en cuenta que en Brasil los cursos de licenciatura preparan y certifican para el ejercicio de la docencia en los primeros años de la escolarización y para la educación básica, y por las múltiples consecuencias que la escuela tiene para la formación de nuevos lectores, definimos como objetivo de este trabajo analizar cómo los alumnos de esos cursos perciben las formas en que sus profesores recomiendan textos y cuáles son las principales variables que afectan el interés en leerlos.

### **Método**

La investigación fue realizada en una institución pública de educación superior del estado de Paraná (Brasil) que atendió a 18 mil 764 alumnos, en 2010, en cursos de graduación y posgrado. De ellos, 15 mil 363 se encontraban matriculados en uno de los 41 cursos de graduación y 3 mil 401 en cursos de posgrado: 2 mil 212 en uno de los 111 de especialización y 48 residencias en el área de la salud; mil 516 alumnos realizaban uno de los 16 programas de doctorado o estaban matriculados en uno de los 39 de maestría (académico= 37; profesional= 2).

### **Participantes**

En este trabajo participaron 456 alumnos matriculados en las series primera y cuarta de seis cursos de licenciatura, identificados y distribuidos por serie, conforme a lo siguiente: Geografía (GEO: 67 en la 1ª y 57 en la 4ª serie); Letras vernáculas y clásicas (LVC: 63 en la 1ª y 43 en la 4ª); Letras extranjeras modernas (LEM: 51 en la 1ª y 39 en la 4ª); Ciencias biológicas (CB: 18 en la 1ª y 41 en la 4ª serie); Filosofía (FIL: 21 en la 1ª y 11 en la 4ª); Matemática (MAT: 2 en la 1ª y 18 en la 4ª). Por serie y curso, el total de alumnos que aceptaron participar de la investigación fue superior a 50% de los matriculados en la serie.

### **Instrumentos**

Para la recolección de datos fue utilizado el cuestionario Prescripciones y prácticas de lectura de textos de estudio, elaborado por Pullin (2006), compuesto por 20 ítems, cuyos enunciados son seguidos por opciones de respuesta dispuestas bajo la modalidad de escala Likert. Conforme el enunciado, las opciones propuestas en el instrumento son de dos tipos.

Con opciones distribuidas por frecuencia: siempre, frecuentemente, algunas veces, raramente, nunca; y cualitativas: de óptimo a muy malo, con los gradientes, muy bueno, bueno y regular.

Para este trabajo se utilizaron los datos obtenidos por las respuestas a cuatro ítems que tienen en común el instigador verbal: “Francamente, yo puedo afirmar acerca de los textos indicados por los profesores que mi interés depende de...” Los contenidos de los ítems seleccionados para el presente trabajo, que siguen ese enunciado general, solicitan que el encuestado informe la frecuencia de la relación entre el interés en leer y el profesor que lo indicó, cuidados que él adopta al proponerlo, cómo administra la discusión en la clase y las formas que utiliza para evaluar.

### **Procedimientos**

Una vez explicados los objetivos de la investigación en cada grupo y aclaradas las condiciones de participación –que sería libre y voluntaria con la firma de un consentimiento expreso– inició la recolección de datos. La aplicación del instrumento fue colectiva en el salón de clase, en una única sesión por serie-curso, en horario cedido por los profesores. Los alumnos presentes que no aceptaron participar fueron invitados a retirarse.

La instrucción general impresa en el protocolo del instrumento solicitaba a los encuestados que enfocaran su atención para responder sobre los textos de estudio indicados por sus profesores en el curso que realizaban. Los participantes, conforme concluían, eran dispensados.

### **Resultados y discusión**

A pesar de que la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje en contextos escolares (Carlino, 2005), desde el nivel básico hasta el superior los agentes educativos, especialmente los profesores, no siempre demuestran preocuparse por crear condiciones que lleven a los alumnos a interesarse y a involucrarse en los textos necesarios para su formación. Cartolari y Carlino (2011), en la revisión bibliográfica que realizaron, indican la importancia de crear condiciones para que los alumnos desarrollen tanto una lectura adecuada como la escritura reflexiva y comprensiva de los textos disciplinares de su formación.

La escasez de estudios al respecto es enorme, especialmente en Brasil. Por consiguiente, el análisis de los datos recogidos quedó comprometido y limitado a la descripción comparativa de los índices estadísticos y destacados

los resultados de mayor índice obtenidos por curso y serie, como principal estrategia para indicar los posibles efectos de los modos de prescripción, uso de los textos de estudio en las clases de las diferentes asignaturas, así como de las formas de evaluación adoptadas por profesores universitarios en los cursos de formación de docentes para la educación básica, ofertados por una institución pública.

Cabe señalar que consideramos importante y necesario que haya alfabetizaciones académicas específicas por campo disciplinar. No obstante, por la revisión de la literatura, así como por nuestra experiencia como docentes universitarias, comprendemos que la motivación y el interés en leer textos de estudio derivan tanto de la historia personal y escolar de los alumnos como de las formas que los profesores adoptan al recomendar los textos, trabajar los asuntos en el salón de clase y de las formas de evaluación utilizadas en sus asignaturas. Si, por un lado, cada campo disciplinar es específico y su producción es legitimada por las normas de la respectiva comunidad científica, por otro, en los currículos de los cursos de graduación prevalece uno u otro de esos campos. Por lo tanto, entendemos que el análisis por curso—como el realizado en este estudio— atiende a estas especificidades.

Al responder si el grado de interés por las lecturas indicadas dependía del profesor que las ordenaba, los resultados obtenidos fueron curiosos.

Entre los participantes de las primeras series, 36.7% de los 234 participantes de los seis cursos informó que ocasionalmente el interés en leer los textos de estudio dependía del profesor. Por curso, los resultados demostraron que, para 36.1% de los alumnos de LVC, 36% de los de LEM, 53.8% de MAT, 28.6% de FIL y 50% de CB, ese interés dependía *algunas veces* del profesor que los prescribía. Los participantes de esta serie del curso de Geografía quedaron divididos, ya que 29.3% informó que eso ocurría *frecuentemente* y el otro 29.3% indicó que esa situación ocurría *algunas veces*.

Cuando fueron analizados los datos de los participantes de las cuartas series (N=203), la tendencia de los resultados fue distinta de la verificada entre los de las primeras. Más participantes de esta serie (43.2% de los 203 encuestados) indicaron que ocasionalmente el interés en leer los textos estaba asociado con el profesor que los había prescrito. Por curso, los resultados fueron los siguientes: 59.5% de los alumnos de LVC; 37.8% de LEM; 44.4% de MAT; 63.6% de FIL y 46.2% de CB respondieron que el interés o no por la lectura era determinado *algunas veces* por el profesor. En el curso de Geografía, 23.6% de los participantes respondió que tal cosa

ocurría *frecuentemente*; 23.6% informó que *algunas veces* y el otro 23.6% indicó que *raramente* la figura del profesor determinaba el interés en leer los textos de estudio recomendados.

Tanzawa (2009) constató, en el estudio que emprendió junto a los alumnos del curso de Pedagogía de la misma institución y en el que usó el mismo cuestionario de este estudio, que un tercio de los participantes del curso, independientemente de la serie en la que estaban matriculados, indicó que el interés en leer los textos de estudio prescritos dependía *ocasionalmente* del profesor (35.7% de los 28 participantes de la primera serie y para 36.4% de los 22 de la cuarta serie). Esa autora verificó que, para 21.4% de los matriculados en la primera serie y para 22.7% de los de la cuarta, la figura del profesor *raramente* interfería para ese interés. Incitantes, después de todo, fueron los resultados que ella observa: para 28.6% de los participantes de la primera serie, de esa dependencia *nunca* ocurría y que, para 36.4% de la cuarta serie, ocurría *frecuentemente*.

El cuadro 1 sintetiza esos resultados por curso y serie. De modo general, tal como está registrado, los participantes de las primeras series informaron que el interés en realizar las lecturas de estudio prescritas es independiente de la figura de sus profesores más que los de las cuartas series. Resultados que convergen con los verificados por Tanzawa (2009).

A veces, el interés por las lecturas puede depender de los cuidados que los profesores demuestran al prescribirlas. Estos cuidados evidencian, por parte de los docentes, modos de acogida de los alumnos a las diferentes culturas de escritura y lectura de cada signatura (Carlino, 2003b). En este estudio, verificamos que 41.2% de los participantes matriculados en las primeras series (n= 34), de los seis cursos seleccionados, reconocen que tales cuidados *algunas veces* son tomados por sus profesores. Por curso, los resultados obtenidos y que son indicativos de esa frecuencia como la más expresiva fueron los siguientes: FIL, 42.8%; GEO, 40.4%; LVC, 50.8%; LEM, 44%; y MAT, 42.3%. Los resultados verificados de los participantes del curso de Ciencias biológicas se distinguen de los demás: 55.5% indicó que tales cuidados sucedían *frecuentemente*.

Entre los participantes de las cuartas series, 37.2% del total de matriculados en los seis cursos (n=203) respondió que esos cuidados *algunas veces* interferían en el interés en estudiar con base en los textos indicados. La incidencia de esa indicación por curso fue: 32.7% en el curso de GEO; 41.5% en el de LVC; 61.1% en el de MAT; 45.4% en el de FIL y 38.4%

en el de CB. Destaca el hecho de que, para 32.4% de los participantes de LEM, *frecuentemente* tal relación de dependencia fue reconocida, mientras que, para 32.4%, *raramente* eso sucedía. Los resultados por serie y curso pueden ser observados en el cuadro 1.

Comparados esos resultados con los obtenidos por Tanzawa (2009) en el curso de Pedagogía, se concluye que la tendencia general de los resultados de su investigación converge con la observada en este trabajo. Por ejemplo, la autora constató que para 50% de los participantes, tanto de la primera como de la cuarta serie, el interés en leer dependía ocasionalmente de los cuidados demostrados por los profesores al recomendar los textos de estudio.

Tanzawa (2009) registró que para 28.6% de los participantes de la primera serie y para 36.4% de la cuarta del curso de Pedagogía, *frecuentemente* las condiciones de prescripción de los textos para lectura de estudio dependían de los profesores. En nuestro trabajo, la fuerza de esa relación fue mayor entre los participantes del curso de Filosofía, independientemente de la serie que estaban cursando (ver cuadro 1).

Cuando los participantes fueron instigados a informar si su interés en realizar las lecturas prescritas se relacionaba con las formas como sus profesores exponían en el salón de clase el asunto, se observó que 35% de las primeras series de los seis cursos (n=234) indicó que tal cosa ocurría *frecuentemente*. Por curso y en esta serie, se registró esa fuerza de la relación para: 42.4% de GEO; 26.9% de MAT y 50% de CB. Para el 35% de los participantes de los seis cursos, 37.7% de LVC; 42.8% de FIL y 42% de LEM, tal relación sucedía ocasionalmente.

Entre los resultados obtenidos junto a los participantes de las cuartas series, destaca que, para 41.8% de GEO, *algunas veces* el interés en leer los textos prescritos estaba relacionado con el modo como el profesor exponía los respectivos asuntos. Sin embargo, para 42.4% de los participantes de los seis cursos (n=203), eso sucedía *frecuentemente*, así como para 38.1% de LVC; 42.2% de LEM; 55.5% de MAT; 56.4% de CB y 63.6% de FIL.

Los resultados obtenidos convergen, de modo general, con los presentados por Tanzawa (2009) que tiene como referencia el curso de Pedagogía. La autora verificó que, para 21.4% de los participantes de la primera serie y para 45.4% de la cuarta, *frecuentemente* el interés en la realización de la lectura estaba relacionado con el modo como el asunto era trabajado por el profesor en el salón de clase. Pero, para 53.61% de la primera serie y 31.9% de la cuarta, esto ocurría ocasionalmente.

CUADRO 1  
*Interés en leer los textos prescritos para estudio: incidencia porcentual por curso y serie en las variables investigadas*

CURSO SERIE	EL INTERÉS EN LEER LOS TEXTOS DEPENDE:																			
	Del profesor					De los cuidados que el profesor toma al indicarlos					De las posibilidades que el profesor crea para la participación en las discusiones en clase					De las formas de evaluación adoptadas por el profesor				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
GEO 1ª (n=58)	3.4	29.3	29.3	22.4	13.8	7	40.4	29.8	21.1	1.8	17.5	42.1	26.3	7	3.5	14	36.8	31.6	14	3.5
GEO 4ª (n=55)	9.1	23.6	23.6	23.6	20.0	12.7	29.1	32.7	18.2	7.3	20	30.9	30.9	10.9	7.3	5.6	38.9	35.2	11.1	9.3
LVC 1ª (n=61)	3.3	19.7	36.1	29.5	11.5	4.9	29.5	50.8	11.5	3.3	21.3	45.9	24.6	8.2	-	11.5	44.3	32.8	11.5	-
LVC 4ª (n=37)	2.4	11.9	59.5	14.3	11.9	4.9	29.3	41.5	17.1	7.3	23.8	38.1	33.3	4.8	-	11.9	31	33.3	14.3	9.5
LEM 1ª (n=50)	6.0	12.0	36.0	28.0	18.0	4.0	18.0	44.0	20.0	14.0	26.4	42.1	23.7	2.7	5.4	10.0	26.0	40.0	18.0	6.0
LEM 4ª (n=38)	5.4	16.2	37.8	32.4	10.8	10.8	32.4	24.3	32.4	2.7	14.9	40.5	36.3	4.3	4.3	10.9	37.9	29.8	13.6	10.9
MAT 1ª (n=26)	7.7	11.5	53.8	11.5	15.4	7.7	23.1	42.3	11.5	15.4	11.5	23.1	34.6	19.2	11.5	7.7	30.8	34.6	7.7	19.2
MAT 4ª (n=17)	11.1	5.6	44.4	27.8	11.1	-	27.8	61.1	11.1	-	16.7	44.4	33.3	5.5	-	11.1	5.6	72.2	11.1	-
FIL 1ª (n=21)	9.5	14.3	28.6	28.6	19.0	4.8	19	42.8	23.8	9.5	19	9.5	42.9	19	9.5	9.5	33.3	42.9	4.8	9.5
FIL 4ª (n=11)	-	27.3	63.6	9.1	-	-	9.1	45.4	36.4	9.1	-	45.4	45.4	-	9.5	-	36.4	45.4	9.1	9.1
CB 1ª (n=18)	-	22.2	50	22.2	5.5	-	55.5	33.3	11.1	-	22.2	33.3	27.8	11.1	5.6	27.8	22.2	33.3	5.6	11.1
CB 4ª (n=39)	5.1	25.7	46.2	17.9	5.1	5.1	7.7	38.4	7.7	-	10.3	48.7	38.5	-	2.6	15.4	41	33.3	7.7	2.6
Gral. 1ª (n=234)	4.7	19.2	36.7	25.2	14.1	5.2	30	41.2	16.7	6.9	17.6	36.5	30.9	10.7	4.3	13	30	36	11	6
Gral. 4ª (n=203)	4.4	18.7	43.2	21.6	11.3	7.9	31.7	37.2	18.8	4.4	18.7	39.9	32.5	4.9	3.9	10.1	34.8	35.8	11.6	7.6

Códigos: GEO=Geografía; LVC=Letras Vernáculas Clásicas; LEM=Lenguas Extranjeras Modernas; MAT= Matemática; FL=Filosofía; CB=Ciencias Biológicas. Gral: General.  
 5= siempre; 4= frecuentemente; 3= algunas veces; 2= raramente; 1= nunca.

Los demás resultados obtenidos en el presente trabajo en lo referente a la incidencia de esa relación pueden ser observados en el cuadro 1. La lectura de ese cuadro permite concluir que, para más de 50% de los participantes matriculados en los cursos seleccionados, ya sea en las primeras (50.8%), o en las cuartas series (53.2%), *siempre* o *frecuentemente* la relación entre el interés en producir las lecturas indicadas y el modo como el profesor trabajaba el asunto en el salón de clase fue confirmada por los participantes.

En lo referente a si el interés por la lectura de los textos prescritos estaba o no relacionado con las condiciones de estímulo por parte del profesor, para que todos los alumnos participaran en el salón de clase de la discusión del asunto del texto, se verificó que esa relación fue indicada como frecuente por 36.5% de los participantes de las primeras series de los seis cursos (n=234). Eso fue admitido por: 42.1% de GEO; 45.9% de LVC; 42.1% de LEM; y 33.3% de CB. Para 34.6% de los participantes de esa serie del curso de MAT y para 42.9% de los de FIL, esa relación fue reconocida como ocasional.

Para 39.9% de los participantes matriculados en las cuartas series de los seis cursos (n=203), esa relación de dependencia fue informada como frecuente, y verificada por curso, como sigue: LVC, 38.1%; LEM, 40.5%; MAT, 44.4%; FIL, 45.4% y CB, 48.7%. Se registró que los participantes de GEO matriculados en esa serie se dividieron en lo que respecta a la fuerza de reconocer esa relación: 30.9% respondió *frecuentemente* y 30.9% informó que *algunas veces* eso sucedía.

En varias ocasiones se observa que, *siempre* o *frecuentemente* para más de la mitad de los participantes –independientemente del curso y de la serie– el interés en realizar las lecturas de estudio depende del trabajo del profesor en el salón de clase. En el caso, para 54.1% de las primeras series y para 58.6% de las cuartas, es la forma como el profesor conduce la participación de los alumnos en la discusión de los asuntos tratados en el salón de clase, como puede ser observado en el cuadro 1. Esos resultados que superan los registrados por Tanzawa (2009), que constató que, para 42.8% de los participantes de la primera serie y 45.4% de los de la cuarta del curso de Pedagogía, el interés en leer los textos indicados por sus profesores estaba *frecuentemente* relacionado con las formas como los asuntos de los textos eran discutidos en el salón de clase.

Se les solicitó a los participantes que informaran si el interés en realizar las lecturas indicadas por sus profesores estaba relacionado con los tipos

de evaluación utilizados por ellos. Se constató que, para 36% de los 234 participantes de las primeras series de los seis cursos seleccionados esa relación ocurría *frecuentemente*. Resalta, en ese caso, la contribución de 36.8% de GEO y de 44.3% de LVC para ese resultado. Para 40% de LEM, 34.6% de MAT, 42.9% de FIL y 42.9% de CB matriculados en esa serie, el interés por la realización de las lecturas prescritas fue admitido como relacionado ocasionalmente con las evaluaciones.

Los registros sobre las respuestas a este ítem por parte de los participantes de las cuartas series indicaron que esa relación fue informada como frecuente por 35.8% de los participantes de los seis cursos (n=203). Las incidencias de la intensidad de esa relación fueron reconocidas por 38.9% de GEO, 37.9% de LEM y 41% de CB. Para 33.3% de LVC, 72.2% de MAT y 45.4% de FIL, eso ocurría ocasionalmente.

En el cuadro 1 se puede leer la distribución de los índices de frecuencia de la relación entre el interés en leer los textos prescritos y las formas de evaluación adoptadas por los profesores, según reconocen los participantes por serie y curso. Los datos del cuadro evidencian que la mitad de los participantes del curso de Filosofía matriculados en la primera serie y 56.4% de la cuarta reconocen que *siempre* o *frecuentemente* el interés en leer los textos prescritos se relacionaba con las formas de evaluación a que eran sometidos. Tanzawa (2009) verificó esa fuerza de relación en 46.4% de los participantes de la primera serie y en el 63.5% en la cuarta serie del curso de Pedagogía.

Cruz (2009) constató que alumnos de graduación indicaron como características más importantes del profesor universitario las de su competencia didáctica, metodología y capacidad sintetizadora de explorar los contenidos. En la medida en que el papel del profesor es fundamentalmente el de facilitador del aprendizaje de sus alumnos (Abreu y Masetto, 1997; Masetto, 2003), utiliza varios recursos para conseguir mayor o menor eficiencia en dicho proceso, entre ellos destacan: “[...] las estrategias de aprendizaje, el proceso de evaluación y el clima socioemocional establecido en la clase a través de la relación profesor-alumno” (Abreu y Masetto, 1997:113); consideramos que los resultados pertinentes a la relación del interés en leer los textos de estudio con el profesor que los recomendó pueden estar relacionados a esas características.

No obstante, conforme se puede observar en el cuadro 1 si, por un lado, los cuidados que toma el profesor para indicar los textos y las formas de

evaluación que adopta afectan *con frecuencia* y *ocasionalmente* el interés de los alumnos por esas lecturas –esas fueron las opciones más marcadas por estudiantes del primer año y los que están por graduarse de los seis cursos seleccionados–; por otro, las posibilidades que ofrece el profesor para que los alumnos participen de las discusiones en el salón de clase fueron resaltadas (puede observarse que la incidencia de estas respuestas en la opción siempre fue la tercera mayor).

### Consideraciones finales

La investigación presentada fue realizada con alumnos de licenciatura. Por lo tanto, englobó estudiantes que, probablemente, serán futuros profesores. La opción por ese grupo de participantes se debe al hecho de que ellos, al titularse y actuar en el campo de la docencia, serán responsables por la formación de nuevos lectores, independientemente del contenido que vayan a enseñar (Neves *et al.*, 2003).

De modo general, los resultados indican la importancia de la figura del profesor y de las maneras como informa sobre las lecturas que recomienda para estudiar, trabaja los contenidos, fomenta o no la discusión en el salón de clase, así como de las estrategias que utiliza para evaluar.

En razón de lo anterior, acordamos con Carvalho (2002:2) sobre la necesidad de “una pedagogía de la lectura en los currículos de las licenciaturas”, ya que los estudiantes de licenciatura de hoy:

[...] tendrán en breve la responsabilidad de hacer que los niños y jóvenes usen la lectura y la escritura dentro y fuera de la escuela para fines sociales de comunicación, expresión personal, búsqueda y registro de informaciones y también para el disfrute de la literatura como experiencia estética (Carvalho, 2002:2).

La pedagogía propuesta por la autora, sería “[...] una preparación teórico-práctica en materia de lectura, [la que] *no* sería proporcionada *por una asignatura específica, sino por experiencias de aprendizaje vividas a lo largo de los cursos*” (Carvalho, 2002: 2, subrayado es nuestro). Independientemente del curso y serie en los que los participantes de este estudio se encontraban matriculados, el desarrollo de esa acción, involucrando todos los profesores del curso, podría ser una solución para la formación de alumnos como lectores críticos y autónomos. Quedó demostrado que el interés de los participantes en leer los textos indicados dependía del profesor y de las

formas como actuaba en el salón de clase. Por consiguiente, la motivación para esa lectura todavía parece ser extremadamente extrínseca.

Este trabajo es una reflexión emprendida a partir de otros dos autores (Góes, 2011; Kito, 2011) que, aisladamente, apuntaban la necesidad del desarrollo de esa pedagogía. Los resultados resaltados en el presente artículo ratifican esa proposición. Específicamente, comprueban la necesidad de que los profesores de esos cursos se preocupen por las formas y prácticas que utilizan cuando seleccionan, indican y trabajan las lecturas que prescriben para sus alumnos.

De modo general, podemos afirmar que los participantes de este estudio como lectores, incluso los de la última serie de los cursos seleccionados, todavía están lejos de disponer de una sólida formación que los incluya en el rol de lectores autónomos. Sugerimos, entonces, que los profesores no sólo deban enseñar a los alumnos a leer los diferentes tipos de texto indicados en el curso, sino que analicen cómo ellos lo hacen y los instiguen a ser más autónomos cuando leen.

La búsqueda de conocimiento puede darse por la lectura. Esta es una actividad y práctica fundamental para el ejercicio profesional, ya sea en el campo de la educación o no. La lectura posibilita a quien la produce actualizarse en su campo. Para quien enseña en escuelas, su trabajo en este ámbito puede ser tomado como ejemplo y modelo a seguir por otros más jóvenes. El ambiente creado por lectores autónomos y críticos en sus ámbitos cotidianos, especialmente en los de trabajo, como en los que ocurren cuando el profesor enseña, ha demostrado ser efectivo para la formación de nuevos lectores con ese perfil (Joly y Paula, 2005; McNamara, Harbersd y Parton, 2006).

Los resultados generales del cuestionario (Góes, 2011; Kito, 2011) evidencian, en cada estudio, la necesidad de que los profesores universitarios se preocupen por el grado de dificultad de los textos que prescriben, con su contextualización y con las formas que utilizan para trabajarlos en el salón de clase –discusiones y evaluaciones que proponen–, porque cada uno de esos cuidados bajo su responsabilidad puede influenciar el interés y el modo como los alumnos realizan la lectura de esos textos. La importancia de eso se debe al hecho de que esos alumnos serán futuros profesores, es decir, formadores de lectores: qué y cómo realizan sus experiencias de lectura a lo largo de su formación profesional afectará sus futuras prácticas educativas (Tardif, 2002).

A pesar de las limitaciones de este trabajo, algunas de ellas como consecuencia del instrumento utilizado, otras de los análisis realizados, exclusivamente descriptivos, la importancia de las investigaciones que tengan como enfoque las prácticas y el interés de leer de estudiantes universitarios es fundamental para la proposición de acciones preventivas y correctivas de lectura, especialmente de las relacionadas a textos académicos como los que deben ser usados en los cursos de formación de profesores.

### Agradecimiento:

Agradecemos a Josefa Maresa la lectura y ajustes al texto para la traducción portugués-español.

### Referencias

- Abreu, Maria C. y Masetto, Marcos T. (1997). *El profesor universitario en clase: prácticas y principios teóricos*, San Pablo: MG.
- Brait, Beth (2001). "Lecturas: formas vivas de sorprender significaciones", en V. de A. Aguilera y L. Limoli, (coords.), *Entrelineas, entretelas: los desafíos de la lectura*, Londrina, PR: EdUEL, pp. 1- 20.
- Carlino, Paula (2003a). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", *Uni-pluri/versidad* (Colombia), vol. 3, núm. 2, pp. 1-9.
- Carlino, Paula (2003b). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere* (Venezuela), vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2011). "Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica", *Electropsi*, año 17, núm. 179, pp. 1-5. Disponible en: [http://www.psi-elotro.com.ar/EL-OTRO\\_179.pdf](http://www.psi-elotro.com.ar/EL-OTRO_179.pdf)
- Carvalho, Marlene (2002). "La lectura de los futuros profesores: por una pedagogía de la lectura en la enseñanza superior", *Teias* (Brasil), año 3, núm. 5, pp. 1-19.
- Castello-Pereira, Leda T. (2003). *Lectura de estudio: leer para aprender a estudiar y estudiar para aprender a leer*, Campinas, SP: Alinea.
- Chartier, Anne-Marie; Debayle, Jocelyne y Jachimowicz, Marie-Paule (1993). "Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM", en E. Fraisse (coord), *Les étudiants et la lecture*, París: Presses Universitaires de France, pp. 73-98.
- Cruz, Marney E. F. (2009). *La interrelación entre profesores y universitarios a la luz de la subjetividad*, disertación de maestría en Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil.
- Dauster, Tânia (2003). *La invención del lector académico: universitarios, lectura y diferencias culturales*, Río de Janeiro. Disponible en: <http://www.pucrio.br/sobrepuc/depto/educacao/downloads/livro.pdf> (consultado 15 de junio de 2005)

- Dauster, Tânia; Tibau, Anderson; Amaral, Diana D. de; Guimarães, Mónica y Mendes, Sandra (2008). "Mundo académico- profesores universitarios, prácticas de lectura y escritura, el libro y la diversidad social", *Actos de Lectura* (Brasil), núm. 9, pp. 3-13.
- Fraisse, Emmanuel (1993). "Lecture etudiant emergence d'une question", en E. Fraisse (coord.), *Les étudiants et la lecture*, París: Presses Universitaires, pp. 3-16.
- Góes, Natália G. (2011). "Prescripción de lecturas de estudio y modos de leer entre estudiantes por graduarse". 2011. *Informe Final*, trabajo de iniciación científica, financiado por PROIC/UEL. Departamento de Educación, Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Joly, Maria Cristina R. A. y Paula, Liamar M. de (2005). "Evaluación del uso de estrategias de aprendizaje y la comprensión de la lectura en universitarios", en M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, F. F. Sisto (coords.), *Cuestiones del cotidiano universitario*, San Pablo: Casa del Psicólogo, pp. 33-57.
- Kito, Talita (2011). "Prácticas de lectura de futuros profesores: un estudio junto a estudiantes de cursos de licenciatura". 2011. 24 f. *Informe Final*, trabajo de iniciación científica, financiado por CNPq/PIBIC. Departamento de Educación, Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Kito, Talita; Góes, Natália M. y Pullin, Elsa M. M. P. (2011). "Prácticas de leitura de futuros professores", D. S.'A. R. Vosgerau y R. T. Ens (orgs.), *X Congresso Nacional de Educação – Educere*, Curitiba: Champagnat (CD, vol. 1), pp. 6365-6377. Disponible en: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5558\\_3170.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5558_3170.pdf).
- Kons, Maria Lúcia (2005). "Vestigios de poder en prácticas de lectura", *Revista de la UFG* (Brasil), vol. 7, núm. 2. Disponible en: <http://www.proec.ufg.br> (consultado 15 de marzo de 2010).
- Lea, Mary R. y Street, Brian V. (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice* (Estados Unidos), vol. 45, núm. 4, pp. 368-377.
- Lillis, Theresa y Scott, Mary (2007). "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of Applied Linguistics* (Inglaterra), vol. 4, núm. 1, pp. 5-32.
- Mann, Sarah H. (2000). "The student's experience of reading", *Higher Education* (Inglaterra), vol. 39, pp. 297-317.
- McNamara, Danielle S.; Harbersd, Heidi y Parton, Tom (2006). *Reading skills of students at-risk for academic failure in high school*, Disponible en: [http://www.speechpathology.com/articles/article\\_detail.asp?article\\_id=216](http://www.speechpathology.com/articles/article_detail.asp?article_id=216) (consultado 15 de marzo de 2007).
- Marinho, Marildes (2010). "La escritura en las prácticas de letramento académico", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (Brasil), vol. 10, núm. 2, pp. 363-386.
- Masetto, Marcos Tarcísio (2003). *Competencia pedagógica del profesor universitario*, San Pablo: Summus.
- Mostafa, Solange P. (2004). "El artículo de ciencia como hecho y artefacto cultural", *Educación Temática Digital* (Brasil), vol. 6, núm. 1, pp. 68-80.
- Neves, Lara C. B.; Souza, Jusamara V.; Schäffer, Neiva O.; Guedes, Paulo C. y Klüsner, Renita (2003). *Leer y escribir: compromiso de todas las áreas*, 5a. edición, Porto Alegre: EdUFRGS.

- Oliveira, Katya L. de; Santos, Acácia A. A. dos y Primi, Ricardo (2003). "Estudio de las relaciones entre comprensión en lectura y desempeño académico en la universidad", *Interacción en Psicología* (Brasil), vol. 7, núm. 1, pp. 19-25.
- Pullin, Elsa M. M. P. (2006). "Cuestionario: prescripciones, controles y prácticas de lectura de estudio", en Elsa M.M.P. Pullin *Metacognición, prácticas de lectura y estrategias de estudio en estudiantes de un curso de formación de profesores - posibles efectos de un programa de intervención*, informe técnico, registrado bajo el número 793, Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Pullin, Elsa M. M. P. (2007). "Textos técnico-científicos como objetos culturales de difícil acceso a universitarios", en R. Giansanti (coord). *Resúmenes 16º Congreso de Lectura de Brasil*, COLE, Campinas, SP: Edunicamp/ALB, pp. 373-374.
- Pullin, Elsa M. M. P. y Moreira, Lucineia de S. G. (2008). "Prescripción de lectura en la escuela y formación de lectores", *Ciencia & Cognición* (Brasil), vol. 13, núm.3, pp. 231-242.
- Silva, Elza M. T. (2004). "Lectura y escritura en la universidad", en G. P. Witter (coord.) *Lectura y Psicología*, Campiñas: Alínea, pp. 07-24.
- Spooren, Wilbert; Mulder, Monique y Hoeken, Hans (1998). "The role of interest and text structure in professional reading", *Journal of Research in Reading* (Inglaterra), vol. 21, núm. 2, pp. 109-120.
- Street, Brian (2010). "Academic literacies approaches to genre?", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (Brasil), vol. 10, núm. 2, pp. 347-361.
- Tanzawa, Elaine C. L. (2009). *Lectura y comprensión de textos académicos: un estudio junto a alumnos de dos cursos de graduación*, disertación de maestría en Educación, Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes y formación profesional*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tessaro, Norma S. (2004). "Lectura en la vida de universitarios: estudio comparativo entre instituciones de enseñanza superior", en G. P. Witter. (coord.), *Lectura y Psicología*, Campinas, SP: Alínea, pp. 45-75.
- Vicentelli, Hermínia (1999). "Problemática de la lectura en estudiantes universitarios", *Psicología Escolar y Educativa* (Brasil), núm. 3, pp.195-202.
- Witter, Geraldina P. (1992). "Producción y lectura del texto científico", *Estudios de Psicología* (Brasil), vol. 9, núm. 1, pp. 19-26.
- Witter, Geraldina P. (2004). *Lectura y Psicología*, Campinas, SP: Alínea.
- Witter, Geraldina P. (1997). "Lectura y universidad", en G. P. Witter (coord.), *Psicología: lectura y universidad*, Campinas, SP: Alínea, pp. 9-18.

**Artículo recibido:** 17 de octubre de 2012

**Dictaminado:** 10 de diciembre de 2012

**Segunda versión:** 15 de enero de 2013

**Comentarios:** 11 de febrero de 2013

**Tercera versión:** 12 de marzo de 2013

**Aceptado:** 8 de mayo 2013