

APRENDIZAJE A PARTIR DE LA LECTURA EN SITUACIÓN DE EVALUACIÓN: CONCEPCIONES DE INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Autor/es: BOATTO, Yanina; VÉLEZ, Gisela; BONO, Adriana y AGUILERA, María Soledad.

Procedencia institucional: CONICET y Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación

Correo electrónico: yaniboatto@hotmail.com

Eje temático: Evaluación de los aprendizajes.

Tipo de trabajo: investigación.

Palabras Clave: Evaluación - Aprendizaje – Lectura - Ingresantes universitarios.

Abstract

El objetivo de este trabajo (1) es describir las concepciones implícitas sobre el aprendizaje a partir de la lectura por parte de ingresantes universitarios, en la situación de evaluación.

El diseño de este estudio es transeccional descriptivo. Se administró un cuestionario de dilemas construido a partir de la descripción teórica de tres teorías implícitas sobre el aprendizaje: directa, interpretativa y constructiva; se consideraron cuatro categorías: concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura; y tres escenarios vinculados a situaciones de escritura, oralidad y evaluación.

Los análisis estadísticos descriptivos que aquí se presentan corresponden al escenario *leer para ser evaluado*, de acuerdo a las siguientes categorías:

- a) *Concepto:* 53% de los estudiantes considera que aprender es 'interpretar las ideas del autor'; 27% 'construir un significado personal del texto' y 19% 'reproducir literalmente lo leído'.
- b) *Condiciones:* 36% entiende que el lector, texto y/o contexto operan como factores desvinculados y determinantes en el aprendizaje; 34% como vinculados e incidentes en el aprendizaje, y 30% como interdependientes y provocadores de cambios en el aprendizaje.
- c) *Procesos:* 71% los concibe como 'actividad constructiva'; 24% como 'actividad interpretativa' y 5% como 'actividad observable'.

d) *Resultados:* 67% cree que se aprende 'la representación que el lector puede hacer del texto'; 26% 'lo que el texto representa' y 7% 'lo que el texto dice'.

Así, las concepciones estudiadas no se corresponden con una única teoría implícita de aprendizaje, conformada por todas las categorías de análisis, definidas desde un mismo marco conceptual.

(1)Este trabajo forma parte de una investigación más amplia enfocada en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos que mantienen los ingresantes universitarios: *Componentes afectivos y cognitivos en el aprendizaje y la enseñanza: el interés por aprender y la lectura en la universidad.* 2012-2014. SeCyT; UNRC.

1. Introducción

El alumno que ingresa a la universidad se encuentra con un universo desconocido, con una nueva cultura, la universitaria, caracterizada por normas y reglas propias a las que progresivamente deberá ir adaptándose. Así mismo, el aprendizaje en la universidad implicará para él nuevos modos de vincularse con el conocimiento, que probablemente se diferencien de los que utilizaba en el nivel medio (Ortega, 1996). En la universidad se presentan nuevas tipologías textuales y exigencias de lectura que demandan la activación de procesos psicológicos más complejos y el aprendizaje de nuevas competencias por parte de los estudiantes (Fernández y Carlino, 2010; Fernández, et al., 2010; Castelló, 2009; Carlino, 2005). Atendiendo a esto, en nuestras investigaciones nos interesa indagar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje a partir de la lectura, que mantienen los ingresantes universitarios en diferentes situaciones educativas y generar a partir de allí acciones que los ayuden a optimizar sus aprendizajes.

En esta oportunidad, nuestro objetivo es describir las concepciones implícitas de los ingresantes respecto del aprendizaje a partir de la lectura, atendiendo particularmente a la situación de 'leer para ser evaluado'. Cabe aclarar aquí que no indagamos concepciones de evaluación, sino que la evaluación es el escenario donde se 'sitúan' las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura que nos interesa describir.

2. Referentes teóricos - conceptuales

Sobre teorías implícitas de aprendizaje y teorías científicas de lectura...

La investigación en la que se enmarca este trabajo se sustenta en teorías constructivas, que otorgan gran importancia al papel mediador que ejercen las concepciones de los sujetos en el aprendizaje de diversos dominios del conocimiento. En este sentido, estudios realizados en la última década sobre concepciones de aprendizaje (Scheuer et al., 2002; Pozo, 2001; Pozo y Scheuer, 1999) han diferenciado *niveles de análisis* que atienden al grado de explicitación de las representaciones y a la amplitud del campo de conocimientos en que se manifiestan. Según esto encontraríamos:

- 1) un primer nivel, denominado *de respuesta*, donde las representaciones son más explícitas y accesibles, y se manifiestan en una situación concreta como respuesta a demandas específicas;
- 2) un segundo nivel, asimilable a un *modelo o teoría personal de dominio*, que se puede construir a partir de las respuestas de los sujetos, identificando los factores que en su conjunto muestran entre sí cierta coherencia en un campo determinado. Estas representaciones serían más estables que las del nivel anterior, pero estarían condicionadas por un nivel más profundo (tercer nivel);
- 3) un tercer nivel, el de las *teorías implícitas*, constituido por supuestos de orden ontológico, epistemológico y conceptual que operarían como principios organizadores de las representaciones. Este nivel sería de difícil acceso en comparación con los otros dos.

Nuestros estudios se ubican en el segundo nivel de análisis, atendiendo a las teorías que mantienen los estudiantes en el dominio del lenguaje escrito, más específicamente en el aprendizaje a partir de los textos escritos.

Las investigaciones referidas a las teorías implícitas sobre el aprendizaje, atienden tanto a las concepciones de alumnos como de docentes y se enfocan en distintos dominios del conocimiento, abarcando así mismo diferentes niveles educativos; las primeras investigaciones se centraron en las concepciones de docentes y alumnos en el nivel infantil y primario, incorporando posteriormente el nivel secundario y superior (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer et al., 2006).

En estas investigaciones se han descrito tres teorías denominadas: *Directa*, *Interpretativa* y *Constructiva*, para caracterizar el modo en que los sujetos aprenden o conciben al aprendizaje en diferentes dominios. Más específicamente, estas

teorías presentan características peculiares referidas al modo en que los sujetos entienden a las *condiciones*, a los *procesos* y a los *resultados* del aprendizaje, en base a la relación que establecen con los objetos de conocimiento en un dominio específico (Pozo, 2009; Pozo, Scheuer et al., 2006; Pozo y Scheuer, 1999; Rodrigo, et al., 1993).

Atendiendo a nuestro objeto de estudio -concepciones de aprendizaje a partir de la lectura- y a la necesidad de apelar a teorías científicas como marco de referencia para el análisis de teorías personales (Correa y Camacho, 1993), vinculamos conceptualmente estas relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento planteadas desde las teorías implícitas sobre el aprendizaje, con las relaciones entre lector, texto y contexto explicadas desde tres *enfoques científicos de lectura: Lectura como Conjunto de Habilidades, Enfoque Interactivo y Enfoque Transaccional* (Dubois, 1987; Goodman, 1994; Rosenblatt 1994; Rinaudo, 1999; Braslavsky, 2005).

Tomando como referencia los estudios mencionados precedentemente podemos decir, de modo sintético, que:

- A) Los sujetos que se ubican en una *teoría implícita Directa* asumen una relación lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje; entendidos estos últimos como un estado fijo de conocimiento, ligado a la literalidad del texto. En esta misma línea, desde el enfoque científico que entiende a la *lectura como Conjunto de Habilidades*, el proceso cognitivo fundamental que realiza el lector es el de decodificar el texto, a partir de *actos mecánicos de lectura* más que de comprensión.
- B) En cambio, los sujetos que se ubican en una *teoría implícita Interpretativa*, si bien también consideran que los resultados de aprendizaje deben ajustarse al objeto de conocimiento, reconocen a la actividad mental como proceso que media su relación con dicho objeto, dando lugar a transformaciones del mismo. En vinculación con esta idea, desde el *enfoque Interactivo de lectura*, se considera que si bien el lector trata de intervenir en el texto para comprenderlo y desentrañar su significado, se busca una única versión posible como resultado de la lectura; de este modo se desarrollaría un proceso de *comprensión* centrado en las ideas que se exponen en el texto (Braslavsky, 2005).
- C) De modo diferente, los sujetos que se ubican en la *teoría implícita Constructiva* entienden al aprendizaje como un proceso de construcción y

reconstrucción de las representaciones del mundo y de sí mismos, advirtiendo que los procesos que median entre condiciones y resultados promueven transformaciones tanto de ellos mismos como del objeto de conocimiento, situación que se da en un contexto determinado que afecta a dicho aprendizaje; no ignoran al texto, pero consideran que los resultados pueden asumir diferentes perspectivas, sin desconocer los criterios de validación del conocimiento. En esta misma línea, desde el *enfoque Transaccional de lectura*, la *comprensión* se considera *activa* o *inferencial*, entendiendo que se da a partir del intercambio de ideas entre lector y autor, mediados por el texto, en un contexto determinado, dando lugar a un resultado influenciado por todos estos aspectos.

3. Aspectos metodológicos

El diseño de este estudio es no experimental, transeccional descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2006). La investigación mayor que le da marco toma como variable de estudio a las *concepciones de aprendizaje a partir de la lectura*, que mantienen los estudiantes que ingresan a la universidad, en distintos escenarios de aprendizaje. En esta comunicación se presenta la descripción de estas concepciones en el escenario 'leer para ser evaluado'.

Los participantes de la investigación son 118 ingresantes a diferentes áreas de conocimiento del campo de las Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Para la recolección de datos empíricos se utilizó un *cuestionario de dilemas*¹, que fue elaborado para la investigación mayor (Boatto, Vélez y Bono, 2011).

El cuestionario está conformado por 12 situaciones dilemáticas, contextualizadas en tres *escenarios de aprendizaje*. Éstos atienden a situaciones prácticas que enfrentan cotidianamente los sujetos: 1. *Leer para escribir con otros*; 2. *Leer para realizar una presentación oral individual* y 3. *Leer para ser evaluado*. A su vez, para cada uno de estos escenarios se plantearon cuatro dilemas que atienden a cuatro *categorías*² respectivamente: *concepto*, *condiciones*, *procesos* y *resultados* de aprendizaje a

¹El cuestionario de dilemas, destinado a ingresantes universitarios de áreas de Ciencias de la Educación, indaga las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos, en diferentes escenarios educativos. Forma parte de la tesis doctoral de Yanina Boatto, quien ha autorizado su uso para la presentación de resultados en esta comunicación. De igual modo todos los resultados obtenidos de la administración del cuestionario forman parte de la mencionada tesis doctoral.

² Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006), entienden al aprendizaje (concepto) como un sistema integrado por tres componentes: condiciones, procesos y resultados. Para estudiar las concepciones implícitas de aprendizaje a partir de la lectura, consideramos al concepto y a estos componentes como categorías.

partir de la lectura. Cada uno de estos dilemas presenta tres opciones de resolución, enmarcadas en las *dimensiones* del instrumento: Teoría *Reproductiva-directa*, *Interpretativa-interactiva* y *Constructiva-transaccional*.

Cabe aclarar que:

- La categoría *concepto de aprendizaje a partir de la lectura* hace referencia al tipo de entidad que se le otorga al conocimiento, implica dar respuesta a ¿Qué es aprender a partir de la lectura?
- La categoría *condiciones de aprendizaje a partir de la lectura* refieren a los factores del lector, texto y/o contexto involucrados en el aprendizaje, así como el modo en que el aprendiz considera que operan en él. Implica responder a ¿Qué factores inciden en el aprendizaje? ¿Cómo operan esos factores?
- La categoría *procesos de aprendizaje a partir de la lectura* se define como la actividad desarrollada para poder aprender, dando respuesta a ¿Cómo se aprende? ¿Qué se hace/se debe hacer para aprender?
- La categoría *resultados de aprendizaje a partir de la lectura* refiere al producto del aprendizaje, es la respuesta a ¿Qué se aprende?

Al interior de cada una de estas categorías encontramos diferentes significados que dependen de la dimensión teórica desde la que son explicadas. Dichas dimensiones se definen en base a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y las teorías científicas de la lectura.

Luego de administrar el cuestionario a los ingresantes universitarios, se realizó el análisis descriptivo de las respuestas por medio del paquete estadístico SPSS. En esta oportunidad, atendiendo al objetivo específico de describir las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario 'leer para ser evaluado', se consideran las situaciones del cuestionario de dilemas que se enmarcan en dicho escenario y las opciones de resolución que han sido seleccionadas por los alumnos.

4. Resultados alcanzados

A continuación se presenta la Figura I, que muestra las frecuencias de las dimensiones (Teoría Reproductivo-directa, Interpretativa-interactiva y Constructiva-transaccional) en cada una de las categorías estudiadas (concepto, condiciones,

proceso y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) en el escenario 'leer para ser evaluado'.

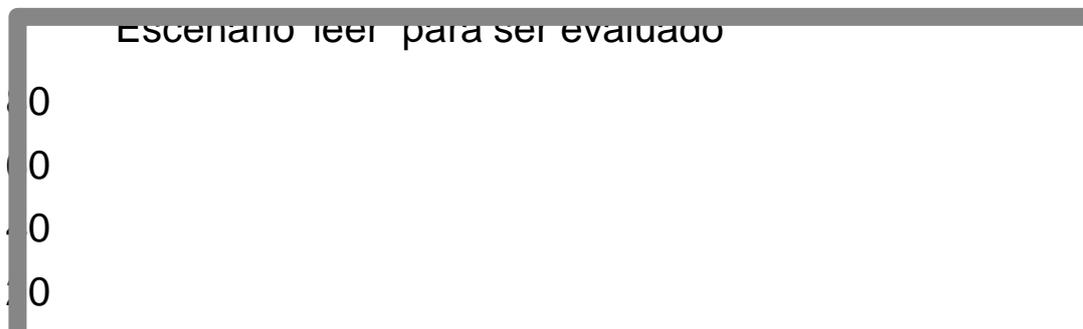


Figura 1. Concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en el escenario 'leer para ser evaluado'
N= 118

a) En la categoría *concepto de aprendizaje a partir de la lectura*, la situación que se presentó a los estudiantes en el escenario 'leer para ser evaluado' es la siguiente:

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

El análisis descriptivo de las elecciones de los alumnos, para dar respuesta a esta situación, muestra que poco más de la mitad (53%) considera que aprender a partir de la lectura, en esta situación de evaluación, es 'interpretar las ideas del autor', pero ajustando tal interpretación a lo que el texto dice:

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

Para estos alumnos aprender por medio de la lectura, en contexto de evaluación, sería expresar lo que dice el texto, en función de los procesos desarrollados para ello, priorizando 'un' resultado correcto y considerándolo ajustado al texto. Estas ideas se asocian los postulados de una "teoría interpretativa-interactiva".

Otro grupo menor de estudiantes (27%) considera que aprender a partir de la lectura, en la situación mencionada, implica 'construir un significado personal del texto':

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

Para ellos, aprender mediante la lectura, en situación de evaluación, sería recrear el texto, atendiendo a las características del lector, del texto y del contexto; teniendo en cuenta que la transacción entre estos factores posibilitaría distintas construcciones, por lo que no habría un único resultado posible sino un perspectivismo en la interpretación. Esta idea se vincula con una “teoría constructiva-transaccional”.

Por último, el 19% entiende que el concepto de aprendizaje a partir de la lectura, en situación de evaluación, se define como la ‘reproducción literal de lo leído’:

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

Para estos alumnos aprender leyendo para luego dar cuenta de lo aprendido, sería expresar exactamente lo que el texto dice, priorizando un único resultado correcto; idea ésta que se vincula a una “teoría reproductiva-directa”.

b) Para la categoría *condiciones de aprendizaje a partir de la lectura*, la situación que se presentó a los estudiantes en el escenario ‘leer para ser evaluado’ fue:

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

Dando respuesta a esta situación de evaluación, el 36% de los estudiantes entiende que el lector, texto y/o contexto operan como factores desvinculados y determinantes en el aprendizaje, relacionado esto a una “teoría reproductiva-directa”:

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

El 34% concibe al lector y al texto como factores vinculados e incidentes en el aprendizaje, lo que se vincula a una “teoría interpretativa-interactiva”:

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

Mientras que el 30% concibe a los factores lector, texto y contexto como interdependientes y provocadores de cambios en el aprendizaje, asociado esto a una “teoría constructiva-transaccional”:

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

c) En la categoría *procesos de aprendizaje a partir de la lectura*, se presentó a los alumnos la siguiente situación, para el escenario ‘leer para ser evaluado’:

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

Dando respuesta a esta situación de evaluación, un grupo importante de estudiantes (71%) concibe que los procesos que median el aprendizaje a partir de la lectura implican una ‘actividad constructiva’:

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

Aquí la comprensión sería activa, se produciría una construcción y reconstrucción del conocimiento, en base a la reflexión e indagación frente al texto; vinculándose de este modo con una “teoría constructiva-transaccional”.

Otro grupo menor (24%) concibe a los procesos intervinientes en el aprendizaje como una ‘actividad interpretativa’:

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

Para estos estudiantes la comprensión implicaría la intervención del lector sobre el texto para comprender los planteos del autor, pero en búsqueda de una única representación posible del contenido; tratarían de elaborar la información presente en el texto leído mediante procesos de memorización, control de lo memorizado, reflexión y autocorrección. Esta idea se asocia a una “teoría interpretativa-interactiva”.

Por otro lado, un grupo reducido de alumnos (5%) concibe a los procesos que median el aprendizaje a partir de la lectura en la situación de evaluación, como una ‘actividad observable’:

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

Estos estudiantes advertirían la necesidad de poner en marcha diversas acciones, sin embargo no parecen reconocer los procesos de pensamiento que darían lugar a las transformaciones del texto en interacción con el conocimiento previo del lector; las acciones seleccionadas son aquéllas que contribuyen a un mejor ajuste al texto; asociándose esto a una “teoría reproductiva-directa”.

d) En la categoría *resultados de aprendizaje a partir de la lectura*, se presentó a los alumnos la siguiente situación, enmarcada en el escenario ‘leer para ser evaluado’:

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

Un grupo importante de estudiantes (67%) cree que en la situación de evaluación mencionada el resultado de aprendizaje es ‘la representación que el lector puede hacer del texto’:

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

Desde esta perspectiva, el lector reconstruye los contenidos para aprenderlos, construyendo un texto paralelo³, idea que se vincula a una “teoría constructiva-transaccional”.

Otro grupo menor (26%) entiende que en la situación mencionada se aprende ‘lo que el texto representa’:

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

Aquí se aprenderían los contenidos presentes en el texto, aunque reelaborados por el lector, vinculándose esto con una “teoría interpretativa-interactiva”.

Por último, un grupo reducido de estudiantes (7%) concibe que el resultado de aprendizaje a partir de la lectura, en la situación de evaluación, es recuperar ‘lo que

³ El concepto de texto paralelo fue planteado por Goodman (1994) en relación a la reconstrucción que el lector hace del texto a partir de sus propósitos y conocimientos previos.

el texto dice', o sea sus contenidos literales. Idea ésta que se vincula a una "teoría reproductiva-directa":

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

Sintetizando los resultados...

Los resultados obtenidos en el análisis precedente permiten avanzar hacia una interpretación de los datos, estableciendo algunas relaciones y diferencias entre las categorías estudiadas.

En este sentido, se pueden señalar algunas similitudes respecto del *concepto* y los *procesos* de aprendizaje a partir de la lectura, cuando se lee para ser evaluado, ya que es más frecuente que los sujetos conciben a estas categorías desde una teoría interpretativa-interactiva; en menor medida pueden ubicarse en una teoría constructiva-transaccional o reproductiva-directa. Para los alumnos aprender a partir de la lectura cuando leen para ser evaluados sería, preponderantemente, interpretar las ideas del autor ajustándose a lo que el texto dice, poniendo en marcha para ello procesos cognitivos.

En cambio, la mayoría de los alumnos parece entender al *resultado* de aprendizaje a partir de la lectura, cuando leen para ser evaluados, desde una teoría constructivo-transaccional. O sea, el producto del aprendizaje sería la representación personal del texto, que implicaría reelaborar sus contenidos y construir un nuevo texto. Esto se diferencia de la idea de obtener un único resultado de aprendizaje, que se encuadra en los lineamientos de una teoría interpretativa-interactiva o reproductivo-directa.

En la categoría *condiciones* de aprendizaje a partir de la lectura, cuando se lee para ser evaluado, los alumnos no se ubican con mayor preponderancia en una dimensión teórica en particular, sino que se distribuyen de modo similar entre las tres dimensiones. Así, un grupo de estudiantes entiende a las condiciones como factores desvinculados presentes en el lector, texto y/o contexto, que serían determinantes en el aprendizaje; otros alumnos consideran que son factores que se vincularían e incidirían en el aprendizaje y otros las conciben como factores interdependientes que provocarían cambios en el aprendizaje.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Reflexiones finales

Estos análisis nos llevan a considerar que las concepciones implícitas de aprendizaje a partir de la lectura que mantienen los estudiantes que ingresan a la universidad, en la situación de leer para ser evaluado, parecen ser *inconsistentes*, ya que no se corresponden con una única teoría implícita de aprendizaje, conformada en su interior por todas las categorías de análisis definidas desde un mismo marco conceptual.

Consecuentemente, esta idea nos permite pensar en la necesidad de profundizar la descripción y el análisis de las *configuraciones* que asumen dichas concepciones en la situación mencionada. Estamos avanzando en esta profundización del estudio de los datos, mediante la realización de análisis de correspondencias múltiples, lo que permite estudiar la conformación de configuraciones a partir de la combinación lineal de las categorías iniciales, realizando nuevos agrupamientos por semejanzas y oposición entre ellas (Visauta y Martori, 2003).

Por último, creemos que resulta importante la consideración de estos resultados no sólo por parte de los estudiantes sino también de los docentes universitarios, ya que los mismos posibilitarían la revisión y toma de conciencia respecto de las particularidades que asume la lectura en los alumnos según diferentes propósitos, como es el caso de leer para aprender y ser evaluado.

Específicamente, dado que las prácticas de aprendizaje que desarrollan los estudiantes están orientadas por sus concepciones (Pozo y Scheuer, 1999), creemos conveniente generar acciones que ayuden a los ingresantes a reconstruir sus representaciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura, en situaciones de evaluación, orientándolas hacia teorías constructivo-transaccionales. Entendiendo al aprendizaje como una construcción personal de significados complejos, que depende de la interdependencia de factores del aprendiz-lector, del texto y del contexto de aprendizaje y en el que median procesos cognitivos activos e inferenciales, de reflexión y de autorregulación.

Así mismo, consideramos que las modalidades de evaluación que proponen los docentes orientan particularmente los procesos de aprendizaje que ponen en marcha los estudiantes (Camilloni, 1998; Simmons, 1997). En este sentido, la evaluación en el ámbito educativo generalmente se constituye en una práctica privada, desarrollada en un ambiente fijo (el aula) y entre dos actores institucionales

(docente y alumno) (Isuani de Aguiló, Montes de Gregorio y Salvo de Vargas, 2003). El docente realiza una valoración acerca de los resultados de aprendizaje del alumno, promoviendo también su clasificación y jerarquización (Tenti Fanfani, 2009). La función que se le atribuye aquí a la evaluación es la de acreditar los aprendizajes de los estudiantes y dichos aprendizajes se entienden como relativamente permanentes e individuales (Isuani de Aguiló, et. al, 2003).

Cabe entonces preguntarnos si las modalidades de evaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes no están orientadas por este tipo de ideas, influyendo así en los procesos de aprendizaje que ellos desarrollan. De ser así, sería favorable y conveniente que como docentes repensemos nuestros propios modos de evaluar, priorizando la idea de que el aprendizaje involucra construcciones progresivas, significativas y con sentido para el estudiante.

5. Bibliografía

Boatto, Y., G. Vélez & A. Bono (2011) Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, Revista de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Chile: 8 (1), 13-20.

Braslavsky, B. (2005) La comprensión del lenguaje escrito. En B. Braslavsky, *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (pp. 48-54). México: Fondo de Cultura Económica.

Camilloni, A. (1998) Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni, et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de de Cultura Económica.

Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo J. I. & M. del P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120-127). Madrid: Morata.

Correa, A. & J. Camacho (1993) Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-166). Madrid: Visor.

- Dubois, M. E. (1987) *El Proceso de Lectura. De la Teoría a la Práctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Fernández, G. Izuzquiza, M.V., Ballester, M.A., Marrón, M.P., Eizaguirre, M.D., & Zanotti, F. (2010) Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y Vida*: 31 (3), 62-71.
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010) ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*: 31 (3), 6-19.
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística. *Textos en contexto* (2). *Los procesos de lectura y escritura* (pp. 11-68). Buenos Aires: Lectura y Vida.1996.
- Hernández Sampieri, R.; C. Fernández Collado & P. Bapista, L. (2006) Concepción o elección del diseño de investigación. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado & P. Bapista Lucio, *Metodología de la investigación* (pp. 157-231). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Isuani De Aguiló, M. E., L. Montes de Gregorio & M. E. Salvo de Vargas (2003) *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta cognitiva para su desarrollo y evaluación*. Mendoza: Edit. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega, F. (1996) *Los desertores del futuro*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Porro, J & Svensson, V. (2001) En busca de criterios para un diagnóstico de competencia lectora. Artículo generado en el marco del Proyecto de Extensión “La lectura como objeto de conocimiento y como práctica social en los niveles educativos medio y universitario”, presentado en las Jornadas de Investigación y Extensión del CURZA (Viedma) y sometido a discusión en el CEM N° 19 de Viedma.
- Pozo J.I. & Pérez Echeverría, M. Del P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. & N. Scheuer (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata.

Pozo, J. I. Scheuer, N. Mateos, M & Pérez Echeverría, M. P. (2006) Las Teorías Implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (Ed.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Barcelona: GRAÒ.

Rinaudo, M. C. (1999) La naturaleza del proceso de comprensión de textos. En M. C. Rinaudo, *Comprensión del texto escrito* (pp. 13-24). Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rosenblatt, L. M. (1994) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto* N° I. *Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida. Buenos Aires. 1996. 16-71.

Scheuer, N.; M. De La Cruz; J. Pozo, I. & Pérez Echeverría, M. del P. (2002) Las concepciones de aprendices y docentes sobre el aprendizaje. Informe de investigación no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Simmons, R. (1997) El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión. En Perkins, D. (1997) *Enseñanza para la comprensión, introducción a la teoría y su práctica*. Mimeo. Harvard University.

Tenti Fanfani, E. (2009) Sentido de la evaluación y opiniones de los docentes. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, 1 (3) 386-394.

Visauta, B. & J. Martori (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. España: McGraw Hill.