

**Mariana di Stefano
María Cecilia Pereira**

*Representaciones sociales
en el proceso de lectura*

**C.B.C. e Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

Gran parte de los estudios realizados desde la psicología cognitiva sobre los procesos de lectura se han centrado en la descripción de modelos que dan cuenta de las operaciones que el sujeto lleva a cabo en su interacción con un texto¹. Sin embargo, son pocos los que se han ocupado de establecer modelos que describan el proceso de regulación selectiva, automática o controlada, de las operaciones cognitivas involucradas en la lectura de textos complejos.

¿Por qué un lector establece relaciones entre las características de la obra y su autor? ¿Por qué complementa con información que posee sobre un tema la que obtiene a partir de la lectura? ¿Qué hace que un lector confronte perspectivas o posturas diversas ante la lectura de distintos textos sobre un tema?

Pensamos que los conocimientos previos del sujeto –tanto de índole lingüística como enciclopédica–, considerados una variable decisiva, no son suficientes para explicar la selección de operaciones que lleva a cabo el sujeto a la hora de resolver una tarea interpretativa. Creemos que se torna indispensable acercar la noción de representación –tal como ha sido estudiada por la psicología social, por la sociología e incluso por

1. Por ejemplo, la investigación proveniente de la sicolingüística experimental analiza el proceso de lectura a partir de la interacción entre las propiedades informativas del texto y un lector concreto que dispone de una determinada base de conocimientos conceptuales y lingüísticos para tratar dicha información. Esta disciplina ha señalado la importancia tanto de los procesos automáticos, como de los procesos controlados de resolución de problemas (procesos metacognitivos) involucrados en el proceso de lectura, tales como la regulación de la atención selectiva, la puesta en funcionamiento propositiva de la base de conocimientos conceptuales, la jerarquización de la información del texto, etc. (Fayol, 1992).

la psicología del aprendizaje— a la explicación de estos aspectos del proceso de comprensión lectora.

Articular la noción de representación con el proceso de lectura implica contemplar la representación que el lector tiene de la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo, su representación de lo que es leer, de su rol como lector y de la finalidad de la lectura. Estas representaciones poseen un doble carácter social porque no son meramente individuales y porque atañen a la situación comunicacional en la que las prácticas se desenvuelven.

Los estudios experimentales sobre las representaciones provienen, en parte, de la psicología social y no se refieren de manera específica a la resolución de problemas interpretativos vinculados con la lectura. Sin embargo, las investigaciones que versan sobre el funcionamiento socio-cognitivo del sujeto coinciden en señalar que los comportamientos de los individuos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan sino por la representación que poseen de dicha situación (Abric, 1992). Así, no es la tarea real a resolver por el o los sujetos, ni el destinatario concreto con el que interactúan lo que determina respuestas y conductas. Enfrentados a tareas idénticas, en situaciones reales idénticas, son las representaciones que los sujetos tienen de dichas tareas y/o de sus destinatarios las que generan diferentes respuestas o conductas (Abric, 1971). Creemos entonces indispensable analizar desde esta óptica la resolución de tareas específicas de lectura.

Vinculando los planteos de la psicología cognitiva y de la psicología social, el presente trabajo² se propone analizar la influencia de las representaciones en los procesos de lectura para mostrar hasta qué punto inciden en la selección de las operaciones cognitivas que se ponen en juego en estas prácticas entre los estudiantes universitarios.

2. El trabajo forma parte de una investigación mayor llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires que se ha centrado en la identificación y análisis de las dificultades de los alumnos de su ciclo inicial para encarar la escritura y la lectura crítica de textos académicos y científicos. Luego de realizar un diagnóstico de las características relevantes de la producción y de la comprensión de textos de los estudiantes (Cfr. Arnoux et al, 1996), nos hemos detenido en el estudio de la situación de comunicación en la que se desarrolla la lectura y la escritura en la Universidad.

1. ¿Qué son las representaciones?

Las representaciones –que dan lugar a una construcción o reconstrucción de la realidad– integran de manera específica tanto la dimensión social como la dimensión psicológica del sujeto (Fischer, 1995). De ahí que, precisamente por este carácter doble, hayan sido objeto de estudios tanto sociológicos como psicológicos.

Es necesario aclarar que no consideramos aquí la noción de representación de uso más frecuente en la psicología cognitiva. Esta corriente se ha centrado en el estudio de las representaciones que se activan en el sujeto a partir de la información del texto y que regulan su comprensión³. Pero le ha asignado escasa importancia al contexto sociocultural en el estudio de la representación vinculado con los problemas del conocimiento (Carretero, 1997). Por ello, nos hemos guiado por los aportes de la psicología social y la sociología para explorar este terreno.

Para la psicología social, las representaciones son sistemas de valores, de nociones y de prácticas referidas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social (Moscovici, 1961). Se trata de modalidades del pensamiento práctico que constituyen un instrumento para la percepción de las situaciones y la elaboración de respuestas. Abric las ha concebido como “el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstruye la realidad a la cual está confrontado y le atribuye un significado” (Abric, 1988).

D. Jodelet (1989) ha señalado que las representaciones “legibles en o inferibles de diversos soportes (lingüísticos, conductuales, materiales), constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene un fin práctico y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Para esta autora, ese fin práctico puede entenderse como de estructuración y regulación social: la representación es en sí misma un saber de “carácter práctico por el tipo de ex-

3. Se han descrito los llamados esquemas (Minsky, 1975) en tanto representaciones de situaciones estereotipadas situadas en la memoria a largo plazo, que son empleados durante el proceso de comprensión para acceder, por ejemplo, a un texto cuyo significado está vinculado con el esquema en cuestión. También se ha definido el concepto de modelo mental como una representación que, a diferencia de los esquemas, se construye en la memoria de trabajo, tiene una duración más efímera y facilita la reconstrucción del espacio de un problema y su resolución.

perencias a partir de las cuales se produce, por los marcos y condiciones en los que se halla y, sobre todo, porque sirve para actuar sobre el mundo”.

La psicología social considera a las representaciones como fenómenos complejos compuestos por elementos diversos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, siempre organizados como un saber sobre el estado de la realidad (Jodelet, 1989). Están determinadas por sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos o culturales, por el estado de los conocimientos científicos a la vez que por la condición social y la esfera de la experiencia privada y afectiva de los individuos.

Otras ciencias sociales —que han incorporado la noción de representación como parte de su objeto de estudio—, como la sociolingüística y la sociología de la lectura, destacan especialmente “el carácter fundamentalmente dinámico, conflictual, interactivo, de reconstrucción permanente de la realidad social” de toda representación (Windisch, 1989, cit. en: Boyer, 1990). Para P. Bourdieu, “debe incluirse en lo real la representación de lo real, o más exactamente la lucha de representaciones, en el sentido de imágenes mentales pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes mentales” (1982).

Como vemos, el concepto de representación ha ido cobrando cada vez más importancia en las diversas disciplinas, lo cual produjo en los últimos años una gran cantidad de investigaciones experimentales que apuntaron a describir las representaciones de distintos grupos sociales vinculadas a diferentes objetos y prácticas. Estos trabajos fortalecieron la articulación entre los abordajes psicológico y social de diversos objetos de estudio y lograron perfeccionar la metodología de investigación en este terreno.

En el campo específico de la educación, la noción de representación tiene una importancia decisiva (Cfr. Gilly, 1989); se ha investigado su incidencia en el comportamiento de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en el modo de encarar y resolver problemas, entre otros. Pero quedan aún por realizar estudios experimentales en el terreno de las didácticas especiales. Es el caso de las representaciones sociales acerca de la lectura, y también de la escritura; en particular, las que atienden a las relaciones entre los diferentes elementos de la representación de la situación comunicativa en que las prácticas pedagógicas se llevan a cabo.

Al encarar esta tarea, nos ha interesado rescatar de los diferentes aportes teóricos el carácter anticipatorio de las representaciones, en la medida en que preceden la acción de los sujetos, la predeterminan, su carácter dinámico y conflictual y su susceptibilidad para ser transformadas.

En el presente trabajo, nos vamos a ocupar especialmente de las representaciones que los alumnos poseen del texto escrito y de la tarea del lector en el contexto institucional universitario. Recurriremos al análisis del discurso escrito y oral producido por los estudiantes para resolver una consigna que involucra la interpretación de textos. A través de sus producciones, describiremos las representaciones cuyos rasgos se infieren no solo de la información explícita que ofrecen sus escritos, sino también de las huellas enunciativas y de los diferentes niveles de organización textual. Finalmente, analizaremos su incidencia en la selección de operaciones cognitivas delegadas por los estudiantes.

2. Las representaciones de los alumnos del primer ciclo universitario

El estudio de las dificultades en la lectura y en la producción escrita de los alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA) nos condujo a contemplar la representación de la situación comunicativa en la que estas prácticas se desarrollan y, en particular, la representación que los alumnos poseen de la interacción entre el lector y el texto indicado para lectura⁴.

En una prueba diagnóstica, se solicitó a los alumnos que opinaran sobre un artículo periodístico sencillo. Se trataba de un texto fuertemente modalizado y marcado por evaluaciones taxativas sin suficiente fundamentación por parte del enunciador, que abrían la posibilidad de identificar aspectos sobre los que se podía opinar. Por otra parte, el texto abordaba una temática cercana a los jóvenes, en particular en lo que respecta a la droga, que podía funcionar como disparador de actitudes polémicas, en la medida en que asociaba discursivamente droga, locura y juventud.

4. di Stefano M., Pereira M.C.(julio, 1996) "Incidencia de las representaciones en la selección de operaciones metadiscursivas", 1 * Jornadas de Investigadores , Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

El análisis de las producciones de los alumnos mostró cómo, ante la explicitación inicial de un desacuerdo con los planteos del texto (en el 70% de los casos), sus respuestas, plagadas de modalizaciones que tendían a moderar sus aserciones, terminaron por eludir el despliegue argumentativo y polémico previsto.

La abundancia en el uso de atenuadores de la aserción, además de un empleo recurrente de los verbos de sentir y de creencia mostraron un alumno que –pese a encontrarse en un ámbito universitario– no se construye en su escrito como un sujeto integrante de la comunidad científica, sobre el que recaen determinadas exigencias. La consigna solicitaba al alumno **opinar**, que en el contexto institucional implica la explicitación de un juicio personal acerca de un enunciado dado, y su fundamentación. Para ello, el productor del texto debía, en primer lugar, reconocer la subjetividad del otro, adscribirla a una postura dada, identificar los conceptos pilares de esa postura, apelar a sus propios saberes previos sobre el tema específico o sobre aspectos sobre los cuales fuera pertinente establecer relaciones. También debía tomar posición y fundamentar sus aserciones sobre la base de saberes legitimados o legitimables en el medio académico o bien explicitar la imposibilidad de hacerlo por falta de información sobre el tema.

Sin embargo, las marcas lingüísticas señaladas muestran a un enunciador que, al dar su opinión, considera suficiente recurrir a su experiencia personal y a los sentimientos para introducir o fundamentar sus aserciones. El sujeto enunciativo construido no es un sujeto que juzga aciertos o errores, sino que “siente”, “le parece” y que a partir de ese parecer basado en su experiencia, opina. Este sujeto enunciativo se muestra inseguro y sin intención ni autoridad para hacer cuestionamientos. La representación que tiene de sí mismo en esa situación es de desequilibrio con respecto al otro polo del circuito comunicativo, el artículo dado, en cuanto a la autoridad para opinar. Y no es solamente el desequilibrio que podría producirse en un lector no experto; es un desequilibrio que lo excluye de su posibilidad de ejercer un rol cuestionador aun frente a un artículo periodístico sencillo como el que se les ofreció y con el cual habían manifestado su discrepancia. Pero a la vez, esa representación de sí mismo es la de un sujeto que tampoco se siente exigido a fundamentar sus aserciones ni a demostrar sus conocimientos en la respuesta a una consigna en el marco institucional.

El modo en que fue resuelta la consigna pone en evidencia que los

alumnos poseen una representación dominante del escrito, leído en el ámbito institucional, definida fundamentalmente por el rasgo de autoridad, que lo torna incuestionable, y por el rasgo de transparencia en su construcción

A su vez, la presencia de una representación de la institución mediadora —en este caso particular, la UBA— como una institución que avala la autoridad de la palabra escrita tuvo un efecto inhibitorio de la actitud polémica y ninguna incidencia en el control genérico del texto a producir.

A partir de los resultados obtenidos respecto de las representaciones del texto leído y de la institución, encaramos el estudio de las representaciones de la lectura entre los estudiantes.

Partimos de la hipótesis de que la representación que los alumnos del Ciclo Básico Común de la UBA tienen acerca de lo que es la lectura, acerca de la finalidad de esta tarea en el ámbito universitario y acerca de ellos mismos como lectores dentro de la institución, incide negativamente en el proceso de planificación y control de su propia comprensión.

2.1. Las representaciones de la lectura

Consideramos que, como institución, la Universidad prescribe y regula formas en que los textos deben ser leídos. En el ámbito de las carreras vinculadas con las Ciencias Humanas, estas formas están en parte explicitadas por las consignas que plantea el docente en función de los objetivos de su cátedra y en parte están orientadas, ya de antemano, por los objetivos de la institución. Por eso, en este contexto académico, dado un corpus bibliográfico determinado, las características de los textos y las relaciones que estos guardan entre sí definen por sí mismas también qué tipos de operaciones debe poner en práctica el lector, aunque ninguna consigna lo explicita.

Por ejemplo, si la información que aportan dos o más fuentes bibliográficas dadas es complementaria, se espera que los alumnos la jerarquicen en cada texto y la integren. En cambio, si la información es contrapuesta, se espera que el alumno tienda a confrontar los textos, a detenerse en los distintos puntos de vista y a tratar de entenderlos y atribuirles una explicación estableciendo relaciones entre situación enunciativa y enunciado en los diferentes documentos. Una construcción adecuada del marco de lectura implícito que exige un corpus bibliográfico dado en el

ámbito institucional es lo que le permite al alumno planificar y llevar a cabo correctamente distintas operaciones cognitivas como las que acabamos de mencionar.

Intentaremos demostrar cómo, en esa construcción, en esa planificación de su proceso de comprensión lectora, inciden las representaciones que los alumnos tienen de las prácticas de lectura institucionales —derivadas posiblemente de sus prácticas escolares previas— que no siempre son coincidentes con lo que desde la institución se les reclama.

Para observar la selección de las operaciones cognitivas por parte de los alumnos frente a las exigencias de un corpus dado y obtener datos acerca de las representaciones y su incidencia en el proceso metacognitivo, se administró la siguiente prueba⁵:

¿Cómo leería los fragmentos que siguen un estudiante universitario? ¿En qué información se detendría y qué información buscaría ampliar? ¿Por qué?

Primer fragmento:

“Peñaloza no fue jamás un hombre oscuro. Pertenece a una de la más antiguas, como de la más notable familias de La Rioja, y la que ha contado y cuenta entre los suyos personas muy respetables.

Muy niño aún, fue tomado a su cargo por un anciano sacerdote de la provincia de La Rioja, a quien acompañó hasta su muerte. Este respetable anciano, cuyo nombre hemos sabido y no recordamos en este momento, balbuciente ya por su avanzada edad, no podía pronunciar claro la palabra muchacho con que acostumbraba llamarlo, y solo le daba el nombre de Chacho, que ha venido a hacerse célebre en los fastos de nuestra historia política, y que será la eterna pesadilla de los que se han echado sobre sí la odiosa responsabilidad de su alevosa muerte.

Popularizado este nombre entre los jóvenes de su época, y muerto ya el anciano sacerdote que lo tuvo a su cargo, el general Quiroga lo llevó

5. Se tuvo especial cuidado en no violentar la situación habitual en las que se desarrollan las prácticas de lectura de los alumnos en sus clases. Para evitar la artificialidad de muchos estudios experimentales, la prueba —tomada por los profesores de cada curso— se planteó como un ejercicio más de los Talleres de Lectura y Escritura del CBC-UBA, a los que asisten estudiantes de las carreras humanísticas.

La muestra analizada, compuesta por un total de 80 escritos, contempló distintas bandas horarias de dos sedes del C.B.C..

a su lado haciendo con él las veces de padre, y dándole como expresión de su afecto el nombre de 'Chachito'."

José Hernández, "Vida del Chacho".

Segundo fragmento:

"Este era el Chacho en 1842, y ese era el Chacho en 1863, en que terminó su vida. Ni aun por simple curiosidad merece que hablemos de su origen. Dícese que era fámulo de un padre, quien al llamarlo, para más acentuar el grito, suprimía la primera sílaba de muchacho, y así se le quedó por apodo "Chacho"; y aunque no sabía leer, como era de esperarse de un familiar de convento, acaso el haberlo sido le hiciese valer entre hombres más rudos que él. Firmaba sin embargo con una rúbrica los papeles que le escribía un amanuense o tinterillo cualquiera, que le inspiraba el contenido también; porque de esos rudos caudillos que tanta sangre han derramado, salvo los instintos que le son propios, los demás es la obra de los pilluelos oscuros que logran hacerse favoritos."

Domingo F. Sarmiento, "El Chacho".

Con respecto a los textos, se seleccionaron fragmentos breves de *La vida del Chacho*, de José Hernández y *El Chacho*, de Domingo F. Sarmiento, referidos en ambos casos al origen del apodo del caudillo, General Angel Vicente Peñaloza. Las versiones de Sarmiento y de Hernández no son coincidentes, poseen orientaciones argumentativas contrapuestas, de modo que ponían al alumno ante una situación de lectura análoga a la que se verá obligado a transitar a lo largo de su vida académica para investigar un tema a partir de la consulta de fuentes diversas. Los textos presentan rasgos muy marcados de opacidad, cuya identificación buscamos comprobar, ya que nos aportarían información acerca de los aspectos en los que se detienen para confrontar dos textos.

La selección buscó, también, que la falta total de conocimientos sobre el tema no fuera un obstáculo para la resolución de la consigna. Por ello, se seleccionaron dos autores centrales del siglo XIX argentino, tanto de nuestra vida política como literaria, con los que los alumnos debían

haber tenido algún tipo de contacto a lo largo de su escolaridad. Ambos forman parte de los contenidos de los programas de estudio, ya sea a través de sus obras más significativas –*El gaucho Martín Fierro*, de Hernández, y *Facundo*, de Sarmiento– como por su participación política en el proceso de construcción del estado nacional. De este modo, los conocimientos sobre los autores podían orientar la resolución de la consigna y ofrecernos, también, información sobre la capacidad para establecer relaciones con los conocimientos previos sobre el tema.

Con respecto a las consignas, buscaron que el alumno se ubique en el lugar de alumno-lector universitario para que reflexione y explicita las operaciones que considera debe llevar a cabo para cumplir con dicho rol. En esta información pudieron inferirse las representaciones que los alumnos tienen de las formas de leer y de su rol como lectores.

El trabajo escrito de los alumnos fue complementado con una puesta en común oral sobre la tarea realizada, que los docentes propusieron a los alumnos después de que éstos entregaron sus pruebas.

El primer dato relevante de nuestro análisis fue que un porcentaje muy alto de alumnos había organizado su respuesta en dos partes –señaladas por marcas de sucesión del tipo 1)...2) o un subtítulo: Texto 1-Texto 2– destinadas a la reflexión sobre cada uno de los fragmentos dados. La disposición espacial del escrito se interpretó, en este caso, como un índice del tipo de lectura realizada y de la representación de la tarea dada.

Esta organización espacial ya nos estaba indicando que la tendencia a establecer relaciones entre los fragmentos había sido escasa, y que más bien se había leído cada texto en forma autónoma.

Cuadro A

Organización espacial del escrito

respuesta única	divide la respuesta en dos partes	divide la respuesta en cuatro partes ⁶
4,7%	80,9%	14,4%

6. Indica el porcentaje de alumnos que respondió para cada texto cada una de las preguntas por separado.

Los bloques textuales, producto de la distribución espacial del texto, denotan en este caso un trabajo explícito, no solo de enunciación sino de organización: dan cuenta de las habilidades escriturarias de los alumnos tanto como de sus habilidades lectoras.

Por ello, la disposición de la respuesta permitió inferir los marcos de lectura construidos por los alumnos: o bien la constitución de un "corpus" con ambos fragmentos, lo que supone una lectura comparativa, o bien la lectura autónoma de cada uno.

Fue muy significativo que solo el 4,7% de los alumnos respondiera a la pregunta en un solo bloque textual organizado en párrafos. Este ítem nos permitió comprobar que los alumnos no tienen automatizado el establecimiento de relaciones entre los textos, o bien que si las realizan⁷, no conciben en su mayoría una bibliografía dada como un corpus que merezca un análisis global.

De esta organización espacial de los escritos dedujimos que la representación de la tarea de lectura a realizar en el ámbito académico no incluye, para un alto porcentaje de alumnos, el rasgo "*establecimiento de relaciones entre fuentes*".

Este rasgo fue ratificado al analizar las operaciones cognitivas involucradas en la lectura. Se observó en las respuestas de los alumnos si habían establecido o no relaciones entre los textos; si los habían contextualizado, si habían cuestionado la veracidad de alguna o de ambas versiones, si habían considerado significativas las marcas enunciativas de los textos, si adherían a la postura de alguno de los autores y si habían valorado como útil o inútil el corpus dado para ellos, como estudiantes.

Como puede verse en el siguiente cuadro, la falta de un establecimiento automático de relaciones se da, no solo entre textos, sino también entre el autor y su enunciado, y entre los conocimientos previos del alumno y la información obtenida por la lectura.

7. Como veremos más adelante, el porcentaje de los que confrontaron los textos es mayor, pero estas comparaciones aparecieron como comentarios dispersos en las distintas partes de los escritos.

Cuadro B
Operaciones cognitivas desplegadas

	SI	NO
1. confrontación de fuentes	24,39 %	75,60 %
1.1 complementa ambos textos	50,32 %	
1.2 no establece relaciones	25,28 %	
2. contextualización reconocimiento de fuentes	17,07 %	82,92 %
3. reconocimiento de la opacidad	14,63 %	85,36 %
4. valoración de las fuentes	12,19 %	87,80 %
5. cuestionamiento de la veracidad de las fuentes	9,75 %	90,24 %

Hemos dispuesto los resultados obtenidos de modo tal que se evidencie que cuanto mayor distancia crítica requería la habilidad diagnóstica, mayor fue el grado de dificultad. Los porcentajes más bajos corresponden a la actividad valorativa del alumno y al eventual cuestionamiento de la veracidad de las fuentes.

Como puede observarse en el cuadro, solo el 24,39 % de los alumnos tendió a confrontar los textos. Cabe aclarar que el porcentaje incluye no solo al 4,7% que encaró la tarea como una confrontación, sino también a los que establecieron algún tipo de comparaciones entre las fuentes pero no explicitaron ningún parámetro o criterio a partir del cual encaraban dicha tarea, y a los que simplemente incluyeron comentarios dispersos de tipo comparativo.

El resto (75,60 %) o bien tendió a complementar la información obtenida (50,32%) o bien leyó los materiales en forma absolutamente autó-

noma, sin establecer ningún tipo de relaciones entre las fuentes (25,28%).

Además, –e independientemente de que tendieran a confrontar o a complementar– solo en el 17,07 % de los escritos se registró el establecimiento de relaciones entre los textos leídos y sus autores o el momento histórico en que fueron producidos. Y más bajo aún fue el porcentaje de textos que puso en relieve la opacidad textual (14,63%).

Con respecto a la valoración de las fuentes bibliográficas que se les habían ofrecido (b.4), también fueron pocos los que la manifestaron y los que lo hicieron (14%) las consideraron poco valiosas, “inútiles” para la formación de un estudiante de Ciencias Sociales o Humanísticas. Esta valoración se justifica en las respuestas con la idea de que los textos se detienen en aspectos menores de la vida del caudillo (familiares, biográficos) mientras “el alumno debe apuntar a aspectos históricos más generales y de carácter político”. Según los comentarios de estos alumnos, dos descripciones de una figura histórica polémica, como es el Chacho, producidas por dos personalidades de la vida cultural y política argentina como lo son sus autores no aportan más que detalles menores de la vida familiar sin valor ni histórico ni político, lo que demuestra la dificultad para leer los significados que se expresan más allá de lo explícito.

Por último, pocos alumnos –en consonancia con las dificultades para percibir la opacidad textual– reconocieron el material discursivo como una construcción plausible de ser cuestionada, de modo tal que muy pocos pusieron en duda los datos aportados por cada una de las fuentes (9,75%).

Estos datos confirman los obtenidos en nuestra investigación previa en cuanto a que es dominante entre los alumnos del primer ciclo universitario la representación del texto fuente como “transparente” y “verdadero”.

Y además, nos permitieron acceder a otros dos rasgos caracterizadores de la representación de la tarea de lectura en los alumnos:

* *tendencia a una lectura descontextualizada*, lo que –creemos– fortalece el aferrarse a la dimensión explícita del texto (B.2;B3; B4). La cooperación del lector en cuanto a reponer la información que el texto no explicita, como es su relación con la situación enunciativa, fue casi nula en el grupo de alumnos observado. Esta actitud, que podría atribuirse a una falta de conocimientos previos sobre el autor y el contexto histórico, creemos sin embargo que se debe a la representación que los

alumnos tienen de lo que es leer, ya que, como veremos, en la puesta en común realizada oralmente después de la prueba, los alumnos demostraron conocer a Sarmiento y a Hernández y conocer algunos de los ejes centrales de su pensamiento, o al menos los mínimos como para interpretar los fragmentos dados.

** tendencia a una lectura "sumisa", en la medida en que no apunta a formular juicios sobre los textos dados por la institución: ni a cuestionar su veracidad ni a manifestar adhesiones ni rechazos hacia ellos.*

Finalmente, los datos permitieron también corroborar el resultado obtenido en el análisis de la organización espacial y ampliar las conclusiones extraídas en un primer momento ya que, no solo fue escaso el establecimiento de relaciones entre las fuentes, sino que cuando esas relaciones se establecieron, la tendencia fue a complementar la información obtenida, sumando datos sin contemplar las contradicciones que plantean las fuentes consultadas.

La consigna también solicitaba a los alumnos que expliciten en qué información se detendrían, qué información buscarían ampliar, y por qué. Esta explicitación de los alumnos nos permitió observar aspectos metacognitivos vinculados con el control de la comprensión y con la planificación de la tarea. El cuadro C muestra los resultados del procesamiento cuantitativo de las respuestas.

Cuadro C⁸
Operaciones metacognitivas

1. establece aspectos en los que se detendría	75,00 %
2. establece aspectos que ampliaría	75,60 %

8. Los dos primeros ítemes indican el porcentaje de alumnos que respondió a cada una de las preguntas. El ítem C.3 ofrece el porcentaje de alumnos que no pueden deslindar la información obtenida de la lectura de la que buscarían para ampliar el tema. El ítem C.4 cuantifica los alumnos que espontáneamente explicitaron las operaciones cognitivas que un estudiante universitario debe desplegar, aunque la consigna no lo solicitaba.

3. no distingue la información obtenida de la requerida para ampliar	9,75 %
4. explicita operaciones cognitivas a desarrollar	34,14 %

La información cuantitativa no es suficiente en este caso para acceder a las representaciones. El análisis cualitativo de los dos primeros ítemes —que nos permitió acceder a la jerarquización de la información realizada por los alumnos— nos permitió identificar dos grandes tendencias entre los alumnos:

1. Los alumnos que se detuvieron en la contradicción entre las versiones y que por lo tanto, manifestaron que buscarían información sobre las condiciones de producción de cada uno de los textos leídos (11%). También se incluyen aquellos alumnos que manifestaron un interés explícito conocer otras posturas referidas a la figura del caudillo (se trató de un grupo que planificó consultar otras fuentes, verificar datos, etc.).

Como ejemplos de las respuestas obtenidas, se pueden mencionar los siguientes aspectos que buscarían ampliar:

“posición política de los autores”, “corrientes ideológicas y políticas de la época en la que fueron escritos los textos”, “la situación enunciativa de los textos (Hernandez y Sarmiento)”, “otros puntos de vista sobre el Chacho”.

2. Los alumnos que se detuvieron y también manifestaron que ampliarían información sobre diferentes aspectos fácticos de los textos leídos (76%). Este grupo —integrado por respuestas que no relacionaron las fuentes o que tendieron a complementar la información de ambas— no pudo armar el marco de lectura que la consigna exigía y realizó una jerarquización de información sin ningún criterio ordenador. El número mayor de respuestas se centralizó en acceder al contenido puntual de los textos y manifestó que buscaría ampliar datos anecdóticos o vagos, como por ejemplo: “datos sobre la muerte del chacho”, “dónde nació, la familia”, “el porqué de su muerte”, “qué pasó después de su muerte”, “por qué no sabía leer”.

Fue menor el número de alumnos que aún complementando la información de ambas fuentes, recurrió a categorías típicas del análisis histórico escolar –del tipo: “información histórica sobre la época”, “contexto histórico social”, “causas de los hechos protagonizados por el Chacho”– cuando explicitó qué datos ampliaría, lo que reveló el escaso manejo de un marco de lectura más adecuado al género.

El resto de los alumnos desplegó respuestas sumamente breves e imprecisas sin dar detalles acerca de la información en la que se detendrían ni de la que buscarían ampliar.

Por ejemplo, un 8% del total de alumnos manifestó que ampliaría “información”, (sin aclarar a qué tipo de información se refería), “datos” (sin aclarar cuáles ni para qué). Esta reflexión metacognitiva, escasa y vaga, no les permitió planificar el trabajo lector que implícitamente exigía la consigna.

Otros alumnos (5% del total) expresaron que no podían responder a las preguntas ya que su resolución estaba supeditada a la finalidad de la lectura, definida o bien por la orientación de la cátedra que la indicara, o bien por lo que circunstancialmente les pudiera interesar. Algunas de las respuestas fueron: “ampliaría lo que en ese momento me interese”, “según la materia que esté preparando”.

El procesamiento cualitativo de las respuestas del cuadro C nos permitió también relevar información para caracterizar las capacidades metacognitivas de los alumnos, dado que muchos de ellos se refirieron explícitamente a las actividades que desarrollarían para leer los textos en el contexto institucional.

Muchas veces resulta difícil relevar, desde una aproximación metacognitiva, los rasgos que indican el control de la comprensión por parte del lector. Aunque la frontera entre lo cognitivo y lo metacognitivo resulte imprecisa, hemos considerado que la explicitación de los aspectos indicados por la consigna podía permitirnos acceder a la manera en que el alumno conscientemente aborda la lectura de textos. Los dos primeros ítems –los aspectos del texto en los que al alumno se detendría y los aspectos que buscaría ampliar– nos ofrecen información sobre el control metacognitivo (Ehrlich y Cahour, 1990) mientras que el último ítem, la explicitación de las operaciones cognitivas, nos informa sobre los conocimientos metacognitivos, en la medida que da cuenta de los saberes y las creencias de los sujetos sobre su propio funcionamiento cognitivo (ibidem).

Los datos del Cuadro C muestran que los alumnos en su mayoría (75%, aproximadamente) realizan un proceso controlado –aunque básico– de lectura ya que registran aspectos de los textos que deben retener y otros que deben ampliar.

Por el contrario, un porcentaje mucho menor (34%) demuestra saberes sobre el propio funcionamiento cognitivo. Y en este caso, como en el anterior, se trata de un conocimiento elemental, muy pobre e impreciso para el nivel universitario. Entre las operaciones más mencionadas figuran la identificación de “ideas principales” (con toda la vaguedad que, sabemos, tiene este concepto entre los alumnos), la memorización de fechas y nombres, el armar cronologías y la elaboración de resúmenes. Un solo alumno señala el corroborar información con otras fuentes –paso ineludible para comprobar la veracidad de una versión– y dos alumnos se plantean la necesidad de establecer relaciones entre autor, texto y contexto histórico.

El procesamiento cualitativo de las respuestas del cuadro C nos ofreció nuevos rasgos de la representación dominante de las prácticas lectoras entre los alumnos:

** tendencia al acopio de datos, sin una jerarquización clara y con elusión de las contradicciones.* Para un porcentaje muy alto de alumnos, la lectura más útil de los fragmentos dados era la que los proveyera de la mayor cantidad posible de datos sobre el Chacho (aunque en los escritos no quedaba claro qué valor tenía cada uno ni por qué era relevante registrar esa información). Esta representación de la finalidad de la lectura fue lo que activó la tendencia a la complementación de información y al borrado de las contradicciones. Como se comprobó en la puesta en común oral, no es que los alumnos no percibieran las diferencias entre las versiones, pero consideraron que su tarea era reunir datos sobre el Chacho, por lo que los datos contrapuestos en ambos autores se les presentaron como un obstáculo engorroso que prefirieron obviar, y seleccionaron la información menos conflictiva que permitía una complementación de las fuentes.

** leer no implica valorar ni emitir juicios sobre los textos.* Este rasgo de la representación de la tarea de lectura –observado ya en el cuadro B– se complementa en la mayor parte de los alumnos con el rasgo anterior: en la medida en que el objetivo es acumular datos, indiscrimina-

damente, no hay lugar para valorar los textos. Creemos que para el análisis de este rasgo es importante tener en cuenta las respuestas de los alumnos al “¿Por qué?” de la consigna⁹. Esas explicaciones dejaron ver la representación que los alumnos tienen del rol que la institución les asigna como lectores. En muchas respuestas, este rol se explicitó de las siguientes formas: el alumno “debe conocer los hechos y ubicarlos cronológicamente”, “solo debe leer y comprender”, “tiene que poder hablar con propiedad sobre el Chacho”, “informarse”, “manejarse con datos concretos”.

Este tipo de saber, en el que está excluida la emisión de un juicio, excluye también la posibilidad de contemplar al texto como producto de posturas y valoraciones específicas de la realidad social o histórica, y más bien lo concibe como portador de una información neutra.

Por último, fue muy importante la información obtenida en la puesta en común oral que los docentes de los talleres propusieron a los alumnos después de que éstos entregaran sus escritos. Allí contaron lo que habían hecho y en todos los cursos el docente preguntó explícitamente –tras varias exposiciones en los que el tema no aparecía– si conocían a los autores y si sabían algo de sus respectivas posiciones políticas. La sorpresa fue que mayoritariamente manejaban esa información, pero no la habían relacionado con la consigna a resolver. Conocían las oposiciones civilización-barbarie y Buenos Aires-interior del país, habían leído fragmentos de obras de Sarmiento y de Hernández, y un grupo de alumnos logró a partir de estos comentarios relacionar los textos leídos con las posturas político-ideológicas de los autores, relación que –aclararon– no habían tenido en cuenta en sus escritos.

La puesta en común oral permitió comprobar que un porcentaje importante de alumnos percibió las versiones contrapuestas de los autores, pero no las consideró un dato a relevar ni a indagar: su representación de la lectura en ese ámbito los orientó hacia el acopio de datos descontextualizado, en una jerarquización caótica.

Creemos que toda esta información es, además, sumamente significativa en cuanto al modo en que –podemos deducir– los alumnos han leído en ámbitos educativos la historia: como una sucesión de hechos inconexos y también como carente de conflicto.

9. Solo el 18% de los alumnos contestó por qué se detendría en la información seleccionada por él mismo, mientras el 59% contestó por qué ampliaría la información que mencionó.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten inferir la existencia entre los alumnos de una representación dominante de las formas de leer, que reúne los siguientes rasgos:

- * lectura obediente, que no pone en duda la veracidad del escrito;
- * lectura orientada hacia la retención de datos, indiscriminadamente;
- * lectura descontextualizada;
- * escasa tendencia al establecimiento de relaciones entre textos, con mayor tendencia a la complementación que a la confrontación,
- * prácticamente nula puesta en relación de los conocimientos previos sobre un tema con los nuevos.

La investigación demostró, además, que la representación de la tarea de lectura incidió en distintas instancias del proceso de lectura, como:

- * la construcción del marco de lectura,
- * la jerarquización de información,
- * el establecimiento de relaciones entre fuentes,
- * la no activación de conocimientos previos,
- * el control de la propia comprensión.

Además, la representación de la tarea a realizar incidió en la organización espacial del escrito e impuso límites en su desarrollo.

Este conjunto de rasgos que caracterizan las representaciones de la lectura en el ámbito institucional repercuten negativamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos ya que limitan la posibilidad de una interpretación crítica de textos.

La dificultad para establecer relaciones entre la obra y su autor, para percibir la opacidad textual, la imposibilidad de considerar significativo el conflicto que se manifiesta en los discursos funcionan como obstáculos que bloquean las posibilidades de selección de operaciones cognitivas, como también la reflexión y el análisis que la vida universitaria exige.

Por otro lado, la investigación demostró que esta lectura pobre en relación con las exigencias académicas no está limitada únicamente por la falta de conocimientos previos sobre el tema —que de por sí reduciría la posibilidad de una lectura crítica— ni puede explicarse solo por la incapacidad de los alumnos para establecer relaciones y para formular juicios,

sino que la representación que tienen de lo que es leer para la institución y de su rol dentro de la misma contribuye a impedir el despliegue de esas capacidades.

En este sentido, conjugando los aportes de la psicología cognitiva y de la psicología social en el terreno de la lectura, este trabajo pone en evidencia que la lectura se define como un proceso en el que interactúan no solo las complejidades que plantea el texto, y los conocimientos de índole lingüísticos y enciclopédicos que posee el lector, sino también la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo y las representaciones de ésta que se activan en el lector.

A partir de este análisis, pensamos que toda política educativa que se proponga intervenir sobre las prácticas de lectura institucionales de los alumnos deberá apuntar a problematizar sus representaciones acerca de lo que es leer en un ámbito académico, que involucra operaciones cognitivas complejas.

Por lo tanto, una pedagogía de la lectura en este ámbito deberá actuar, en primer lugar, sobre las representaciones que los alumnos tienen acerca de lo que es leer, a la vez que deberá orientar el reconocimiento de las opacidades textuales y estimular el establecimiento de relaciones entre los textos bibliográficos, como también con los conocimientos previos del alumno.

Desde ya que este tipo de conocimientos no puede ser solo de índole teórica, no puede adquirirse solo conceptualmente, sino que requiere un entrenamiento constante, prolongado, en condiciones en que pueda hacerse un seguimiento lo más personalizado posible de cada alumno y guiado por docentes especializados en la materia.

Bibliografía

- A.A. V.V. (1990), *Les représentations de la langue: approches sociolinguistiques*, Langue Française, Larrousse, Paris.
- Abric, J. C.(1971), Experimental study of group creativity: task representation, group structure and performance, en: *European Journal of Social Psychology*, N 1, 311-326.
- Abric, J.C. (1988), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val.
- Abric, J. C. et al.(1994), *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F. Paris.
- Arnoux et al. (1996) El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior, en: A.A. V.V. *Adquisición de la escritura*, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, U.N.R., ed. Juglaría, Rosario.
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris .
- Boyer, H. (1990) Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques, en: A.A. V.V. *Les représentations de la langue: approches sociolinguistiques*, Langue Française, Larrousse, Paris.
- Carretero, M. (1997), *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Aique, Buenos Aires,
- di Stefano M. y M. C. Pereira (julio, 1996), Incidencia de las representaciones en la selección de operaciones metadiscursivas", 1 * Jornadas de Investigadores, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Doise, W. (1989) Attitudes et représentations sociales, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.
- Ehrlich, M. F. (1994) *Memoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Ehrlich, M. F. et B. Cahour, Contrôle métacognitif de la compréhension, en : *Bulletin de psychologie* , tomo XLIV, N° 399, Paris.
- Fayol, M. (1992) Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle, en: A.A. V.V., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.

M. di Stefano y M. C. Pereira

Fischer, G. N. (1987) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, Paris.

Gilly, M. (1989) Les représentations sociales dans le champ éducatif, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.

Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion; en: A.A.V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.

Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*, P.U. F., Paris.

Moscovici, S. (1989) Des représentations collectives aux représentations sociales, en: A.A. V.V., *Les représentations sociales*, P. U. F., Paris.