

13

**CONFLUENCIA DE SABERES**  
Revista de Educación y Psicología

Año VII - Marzo 2026 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs Asociadxs**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Héctor Maximiliano Godoy, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Cristal Lorenzo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Editoras Técnicas**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **PABLO LOVEY Y ANA BORGABELLO**  
Investigaciones con cuestionarios aplicados a estudiantes de nivel universitario: una revisión sistemática  
*Research using questionnaires for university students: a systematic review*
- **ANA MARÍA D'ANDREA, FLORENCIA MARÍA DE LOS MILAGROS MACIEL, MARÍA FLORENCIA GANDUGLIA, DAIANA YASMÍN VALLEJOS Y REGINA LAURA SASSON**  
Recursos y estrategias familiares para la alfabetización temprana: Un estudio en hogares correntino  
*Family resources and strategies for Early Literacy: A Study in Corrientes' Households*
- **PAULA GARRIDO, CARLOS DUARTE Y ANA LAURA DE LEÓN**  
La lectura en el ingreso a la universidad. Prácticas y representaciones de estudiantes y docentes  
*Reading at the beginning of university. Practices and representations in students and educators*
- **SEBASTIAN WALTER BORREANI DE AZIZ**  
Problemas de redacción académica y comprensión lectora en las universidades del conurbano bonaerense  
*Reading comprehension and academic writing problems at universities in the Buenos Aires metropolitan area*
- **BRUNO HENNING**  
La epistemología huidiza como polifonía incomodante en la construcción de subjetividad en procesos de educación popular. Una etnografía Trashumante  
*Elusive epistemology as an uncomfortable polyphony in the construction of subjectivity in popular education processes. A Trashumante autoethnography*

# La lectura en el ingreso a la universidad. Prácticas y representaciones de estudiantes y docentes<sup>1</sup>

*Reading at the Beginning of University. Practices  
and Representations in Students and Educators*

PAULA GARRIDO\*, CARLOS DUARTE\*\* Y ANA LAURA DE LEÓN\*\*\*

Recibido  
09|10|25

Aceptado  
20|03|26

Artículos  
científicos

## RESUMEN

La lectura, concebida como práctica sociocultural, configura determinados modos de leer por parte de los lectores<sup>2</sup>. Las prácticas de lectura en el Nivel Superior son, en esencia, diferentes de las propias de la escuela secundaria. Los estudiantes advierten en ese pasaje de un nivel a otro nuevos modos de leer y construyen, en función de sus experiencias, representaciones acerca de lo que es un texto y lo que implica ser lectores. Por su parte, los docentes realizan intervenciones didácticas que buscan favorecer el proceso de comprensión a partir de sus representaciones sobre la lectura y los modos de leer. Este artículo presenta un análisis en profundidad de los discursos relevados a través de diferentes instrumentos de

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación C165: “Enigmas de la lectura. Representaciones y sentidos acerca de la lectura en ingresantes a carreras de profesorado”, realizado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, de la Universidad Nacional del Comahue.

\* Profesora de Enseñanza Primaria (UNCo), Profesora de Enseñanza de la Lengua y de la Literatura (UNRN), Master en Literatura Hispana y Doctora en Lenguas y Literaturas Romances (University of Cincinnati, Ohio). Profesora a cargo de Lengua y su Didáctica I y II, y en Prácticas Docentes: Microexperiencia de Lengua y Matemática (Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria), Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. ORCID: 0009-0005-5615-9488. Correo electrónico: [garridopg47@gmail.com](mailto:garridopg47@gmail.com)

\*\* Profesor en Letras (UNS, Bahía Blanca). Profesor de Literatura y Formación de Lectores (IFD N° 9, Centenario). Profesor de Didáctica Especial y Residencia Docente (Profesorado en Letras), Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. ORCID: 0000-0001-7400-2728. Correo electrónico: [carlos.duarte@jeanpiagetnqn.edu.ar](mailto:carlos.duarte@jeanpiagetnqn.edu.ar)

\*\*\* Profesora en Lengua y Literatura (ISFD N° 127, San Nicolás de los Arroyos). Profesora de Didáctica de la Lengua I, ISFD N° 6 de Neuquén Capital. Ayudante en Lengua y su Didáctica I y II (Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria), Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. ORCID: 0000-0002-3537-3531. Correo electrónico: [anauradeleon.unco@gmail.com](mailto:anauradeleon.unco@gmail.com)

<sup>2</sup> En el artículo optamos por el empleo de la “x” como forma de trascender el masculino genérico e incluir a todas las identidades de género. Excepcionalmente en el resumen no se usa el lenguaje inclusivo para colaborar con las búsquedas de lxs usuarixs en internet.

indagación: entrevistas, grupo de discusión y conversatorio a docentes de nivel medio y superior y estudiantes universitarios de las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue. En las dinámicas institucionales que regulan y validan las interpretaciones del texto académico, podemos señalar algunos ejes centrales respecto de las prácticas y las representaciones sobre la lectura: en primer lugar, la contradicción entre el discurso sobre la lectura y sus prácticas concretas que tensionan dichas representaciones ligadas a la construcción de sentido y al desciframiento de un significado inmanente al texto; en segundo lugar, el papel de la oralidad en contraposición con la hegemonía de la escritura y, por último, la constitución de comunidades lectoras como alternativa a las prácticas solitarias de lectura.

**Palabras clave:** lectura, modos de leer, representaciones sociales, ingreso a la universidad, textos académicos, oralidad.

### ABSTRACT

Reading, conceived as a social and cultural practice, shapes specific ways of reading and specific tasks for readers. Reading practices at the Higher Education Level are essentially different from those of secondary school. Students notice in this transition from one level to another, new modes of reading and construct, based on their experiences, representations about what a text is and what it means to be a reader. For their part, teachers implement didactic interventions that seek to foster the comprehension process, based on the representations of reading and the ways of reading. This article presents an in-depth analysis of the discourses revealed through different research instruments: interviews, focus groups and discussions with secondary and higher education teachers and university students within the teaching degree programs of the Faculty of Education Sciences and Psychology at the National University of Comahue. In the institutional dynamics that regulate and validate interpretations of academic texts, we can point out some core issues regarding practices and representations about reading: first, the contradiction between the discourse on reading and its concrete practices that strain these representations linked to the construction of meaning and the deciphering of a meaning immanent to the text; second, the role of orality in contrast to the hegemony of writing; and finally, the constitution of reading communities as an alternative to solitary reading practices.

**Key words:** reading, modes of reading, social representation, university entrance, academic texts, orality.

## Introducción

Lxs estudiantes llegan a la universidad con representaciones y prácticas de la lectura, construidas previamente dentro y fuera del sistema escolar, que impactan en la apropiación del conocimiento en la universidad. Dichas representaciones no suelen coincidir con las demandas académicas. Comprenderlas permite repensar las decisiones didácticas en el nivel superior para así contribuir al acompañamiento de las trayectorias.

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Enigmas de la lectura. Representaciones y sentidos acerca de la lectura en estudiantes ingresantes a carreras de profesorado”, desarrollado por un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue (FaCEP-UNCo). El objetivo general del proyecto fue generar conocimientos a partir de las representaciones, sentidos y prácticas que, respecto de la lectura, construyen lxs estudiantes que ingresan a la universidad, específicamente a las carreras docentes que brinda la institución: Profesorado en Nivel Inicial (PNI), Profesorado en Ciencias de la Educación (PCE) –en sus dos modalidades: presencial y semipresencial– y Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (PUEEP). En función de ello, abordamos las tensiones y continuidades que se producen en torno a la lectura en los últimos años de la escuela secundaria, en el pasaje al nivel superior y en la experiencia del primer año en la universidad, a partir del análisis de los discursos y las prácticas referenciadas por estudiantes y docentes. En el marco de una metodología cualitativa, se consideraron las entrevistas, el grupo de discusión y el conversatorio realizados para el relevamiento de información, que permitieron una comprensión más profunda de las prácticas y representaciones, al atender a los enunciados de lxs participantes y los significados que atribuyen a sus experiencias sobre la lectura. Lxs sujetxs participantes de los dispositivos generados por el equipo de investigación fueron estudiantes ingresantes y avanzadxs de las carreras de profesorado de PNI, PCE y PUEEP; docentes del ciclo superior de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro y de la provincia de Neuquén; y docentes a cargo de asignaturas de primer año de las carreras universitarias en cuestión<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> El equipo de investigación presentó algunos avances parciales del contenido presente en este artículo en *VIII Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Producto de ello se publicaron dos trabajos: “La lectura en la formación docente: el enigma del laberinto” (Garrido y Salto, 2024, pp. 271-281) y “Y si no leen, ¿qué hacemos? La lectura en el ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación: Concepciones y prácticas docentes alrededor de la lectura” (Duarte-Girardin, 2024, pp. 251-260).

En cuanto a la organización del artículo, en primer lugar, se expone el marco teórico y el estado del arte; luego, el abordaje metodológico y el análisis de insumos de la investigación; por último, algunas de las conclusiones a las que hemos arribado.

## Configuración del diseño de investigación

### Cómo surge el problema de la investigación

La universidad, como uno de los ámbitos letrados por excelencia, entraña un desafío considerable a toda ingresa, y es allí donde las prácticas lectoras y las posibilidades de interpretación de los textos definen su permanencia y su trayectoria académica. En tanto miembros integrantes de la comunidad educativa, nos preocupan los índices de reincidencia en los cursados de las asignaturas, y en particular de aquellas que exigen fundamentalmente el trabajo con los textos académicos. En algunos casos, las trayectorias estudiantiles se extienden considerablemente en el tiempo, respecto de lo previsto en el plan de estudios; también se evidencia deserción y desgranamiento en las matrículas. Si bien estos fenómenos son multicausales, se asocian, en gran medida, a lo que docentes y estudiantes expresan como “dificultades para el estudio”.

Más que centrarnos en el déficit<sup>4</sup> y la carencia, buscamos contribuir a “descifrar el enigma de la lectura”, es decir, a explorar los modos de leer, las formas de apropiación del lenguaje y los discursos académicos, las construcciones de sentido en torno a los actos de leer y a los textos. Consideramos que hay una formación del sujeto lector a partir de estos vectores, y que esta identidad lectora incide en la aprehensión de lo que se lee, esto es desde la función epistémica de la lectura.

IncurSIONAR en la problemática de la lectura conlleva adentrarse en las relaciones entre la distribución, el acceso y la democratización del conocimiento, y hacer evidente las desigualdades en torno a los bienes simbólicos, culturales y materiales. De allí, la importancia de su estudio en el campo educativo.

---

<sup>4</sup> Acerca de la lectura y escritura académicas se han gestado discursos públicos y pedagógicos, algunos avalados por las políticas de la evaluación, que enfatizan las dificultades que presentan lxs estudiantes ingresantes a los estudios superiores a la hora de construir relaciones con la cultura letrada. Estos enunciados aseverativos y generalizadores que hacen hincapié en el déficit lingüístico y cultural, lejos de ofrecer una mirada comprensiva, obstaculizan los sentidos que permitirían establecer dinámicas productivas durante la escolarización académica (Bombini, 2019).

## Marco teórico

En la delimitación de nuestro objeto de estudio, comenzaremos por definir la lectura como una práctica social y cultural que perfila identitariamente a lxs sujetxs y legitima, en su devenir histórico, determinados sentidos, modos y actos de leer; usos y dimensiones simbólicas de los textos; definiciones de “buenas y malas lecturas”. Indagar en la complejidad de las condiciones en las que se producen y reproducen las prácticas de lectura exige ampliar el abordaje de las disciplinas de referencia, atendiendo, asimismo, a la intersección entre la dimensión social y la subjetiva. En términos de construcción teórica, los conceptos de práctica social y representaciones sociales permiten profundizar en las condiciones que enmarcan el análisis de la lectura como objeto social y cultural, y a la vez entender las particularidades que imprimen tanto las experiencias como las trayectorias de lxs propixs sujetxs.

La lectura produce objetos de sentido. Partimos de esta afirmación para alejarnos de todo concepto de lectura ligado a la decodificación, la univocidad y el valor de verdad. Leer no es descifrar, es significar. En este proceso, el signo lingüístico se conforma en el ámbito de lo individual, pero no naturalmente ni descontextualizado de los valores sociales imperantes en una comunidad. Precisamente, “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que ella es enseñada por el sistema escolar más directamente que cualquier otro tipo de prácticas culturales” (Bourdieu, 2010, p. 258). Por lo tanto, entender la lectura como práctica cultural y como posibilidad epistemológica de lxs sujetxs, pone en diálogo lo social e histórico con la constitución subjetiva construida a lo largo de la experiencia personal y escolar.

Teorizar sobre las prácticas involucra los usos sociales de lo escrito y sus significaciones dentro de la especificidad de un contexto, discusión que también aloja los debates en torno a las relaciones de poder y complejiza los abordajes desde lo multidimensional, interrelacional e interdisciplinar.

En primera instancia, tomamos los aportes de distintas disciplinas que abonaron concepciones afines a nuestro planteo acerca de la lectura, ofreciendo evidencias para su estudio y suministrando nociones y categorías para el análisis.

Hacia fines de la primera mitad del siglo XX se pone en crisis la idea de que el sentido es inherente al texto. El acto de leer actualiza los sentidos del engranaje textual en una suerte de compenetración del sujeto con el texto. En tal sentido, enfoques psicolingüísticos, cognitivistas



y constructivistas configuran un nuevo paradigma sobre la lectura (Dubois, 1989, 2015; Goodman, 1982). Asimismo, desde la teoría de la recepción, el llamado modelo transaccional propuesto por Rosenblatt (1996) atestigua el surgimiento de concepciones nóveles que redefinieron el rumbo de investigaciones y enfoques pedagógicos.

Por su parte, las perspectivas históricas y culturales (Bajtín, 1982; Cavallo et al., 1997; Certeau, 1996; Darnton, 1991; Manguel, 1998; Olson, 1998) ponen de relieve los cambios sucedidos con el paso del tiempo en los usos sociales de lo escrito, la dimensión material y simbólica del texto, y el sujeto lector en sus roles y modos de leer. De esta forma, surgen en la discusión las prácticas de lectura y los cambios y legitimaciones que se van produciendo a lo largo del tiempo. En esta dirección, los aportes etnográficos y las perspectivas interdisciplinarias colocan a la lectura dentro de contextos culturales y sociales determinados, la sitúan bajo coordenadas temporales y espaciales, esbozando una geografía de su práctica en torno a comunidades, actividades o campos específicos del conocimiento.

Las prácticas de lectura, como otras prácticas sociales, comparten rasgos para su investigación: historicidad, contextualización, singularidad, imposibilidad de generalización, de utilización de axiomas y modelos, necesidad de enfoques multirreferenciales. Por ello, el concepto de práctica social adquiere una centralidad en nuestra investigación. No solo colabora al estudio de lxs sujetxs, sino que, además, entraña un examen de las condiciones que configuran la problemática de la lectura.

Chartier, en su trabajo *El mundo como representación* (2002), sostiene que la lectura “es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres” (p. 51). Esto implica que para el abordaje de la lectura debe contemplarse la historicidad como la especificidad de las comunidades lectoras. Tal es así que el sentido que se construye a partir de la lectura está vinculado a los usos sociales e históricos en que se inscribe. Chartier retoma la noción de representación colectiva, planteada inicialmente por Mauss y Durkheim (1971), en términos de un orden que jerarquiza la estructura social, pero que a su vez supone un componente simbólico que configura identidades y relaciones dentro de cada grupo.

Las representaciones sociales se constituyen así en otro de nuestros ejes conceptuales para el estudio de la lectura, por lo que tomamos a los referentes fundamentales de esta línea teórica: Moscovici (1985), Jodelet (1985), Flament (1994), Chartier (2002), Abric (1994), entre otros. La teoría de las representaciones sociales, como señala Ramírez Leyva (2006), aborda la actividad psicológica y simbólica de un sujeto en su intersección con la vida social. En esta

conjunción se produce y reproduce una construcción mental de un objeto que es metafórico y simbólico, siendo en el plano subjetivo, solidario con el campo social.

En el mismo sentido, Guerrero Tapia (2006) observa que la comunicación y los intercambios sociales aseguran la conformación de las representaciones sociales mediante el consenso. Los mecanismos formadores de opinión, de actitudes y de comportamientos vuelven inconscientes y naturalizados los contenidos de las representaciones, transmitiendo formas de relación con los objetos y produciendo estereotipos.

Este proceso de naturalización de la representación social se lleva adelante, a la vez, mediante dos procesos: la objetivación y el anclaje. La objetivación está en relación con lo social en la representación. Puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante, materializando la palabra, haciendo concreto lo abstracto, dando una textura a la idea y un cuerpo a esquemas conceptuales. Objetivar es reabsorber un exceso de significados objetivándolos (Jodelet, 1985). El segundo proceso, el anclaje, se refiere al “enraizamiento de lo social y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y en la utilidad que le son conferidos” (p. 486). Mientras que la objetivación implica la construcción formal de un conocimiento, el anclaje es la inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Las tres funciones básicas de las representaciones sociales son la cognitiva en tanto integración de la novedad, la interpretativa de la realidad y la orientativa de la conducta y de las relaciones sociales.

Jodelet agrega que las representaciones pueden ser afectadas por experiencias vividas, el paso del tiempo y los cambios de contexto, y que el campo educativo resulta particularmente sensible a esta variabilidad. En relación con esto último, subraya la distinción entre el saber práctico, ligado a la transmisión de las representaciones, y el saber conceptual, lo cual orienta sobre los modos de transmisión de las prácticas lectoras.

El *habitus*, término acuñado por Bourdieu (1985), permite entender cómo se organizan en sistemas de “estructuras estructuradas” los condicionamientos que generan y ordenan las prácticas y las representaciones. De esta forma, se regulan y objetivan de manera inconsciente las relaciones de poder que las producen. Funciona, entonces, como principio explicativo de las decisiones de los sujetos. Lahire (2012) cuestiona el determinismo del posicionamiento de Bourdieu al sostener que, bajo ciertas condiciones contextuales, son modificables las disposiciones para creer, actuar, sentir y pensar.

La dimensión institucional, por lo tanto, importa en la medida en que favorece y pone en situación determinadas formas de operar frente a lo escrito. Le da un lugar y una significación al acto de leer, transformando o perpetuando las prácticas lectoras y la apropiación de los textos, que es política e intelectual. Es así que el posicionamiento que asume quien lee reviste importancia para la construcción de su identidad social y, dentro del ámbito universitario, de la posibilidad concreta de pertenencia como miembro de la comunidad académica.

El siguiente encuadre, necesario a nuestro objeto de estudio, se vincula con el contexto de las prácticas de lectura. Ya no se trata de considerar la lectura como otro objeto cultural de consumo, sino de indagar en aquellas prácticas ligadas a las trayectorias y a los modos de apropiación de la cultura letrada dentro del ámbito educativo.

### **Antecedentes de investigaciones sobre la lectura en el campo de la educación**

Desde los años 70, se han venido llevando adelante investigaciones relativas a la lectura en el ámbito educativo. Estos estudios emanan de distintas tradiciones culturales y enfoques epistemológicos. En el territorio, son fundantes las investigaciones dirigidas por Arnoux<sup>5</sup> en el marco del Instituto de Lingüística de la UBA y de la Cátedra Unesco, centradas en torno a las prácticas de lectura en estudiantes universitarios del Ciclo Básico Común y del Nivel Terciario del Profesorado de Enseñanza Primaria. A partir del trabajo de dos de sus colaboradoras, Di Stefano y Pereira (1998), podemos mencionar como cuestiones significativas la relevancia de las representaciones sociales en el proceso lector, el rol de las operaciones metadiscursivas y la metacompreensión, el trabajo con las consignas de lectura y sus formas de evaluación. Además, presentan propuestas didácticas para el desarrollo de los modos de leer y las prácticas de lectura en el nivel superior, en particular de formación docente.

Podemos mencionar como primeras incursiones teóricas desde el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura en el ámbito escolar los trabajos de Bombini (2006 y 2008) y de Cuesta y Bombini (2006). Plantean la lectura y la escritura como prácticas culturales con sentido en contextos específicos y la necesidad de que la escuela contemple las experiencias desarrolladas por fuera de ella, lo que implica un reconocimiento a los distintos modos de leer.

Los trabajos de Botto (2015) y Bombini y Labeur (2017) ofrecen su mirada sobre la problemática del pasaje entre el nivel medio y el superior, poniendo en tensión las propuestas

<sup>5</sup> Solo consideramos uno de los estudios de su equipo de investigación, a cargo de Di Stefano y Pereira por su importancia en relación con el sujeto y el contexto de nuestro proyecto. Se trata de un trabajo que aborda las representaciones sociales de la lectura en estudiantes del primer ciclo de la UBA.

remediales de la llamada “alfabetización académica” y las investigaciones posicionadas dentro de la psicolingüística. Se sustentan en marcos teóricos socioculturales y paradigmas interpretativos con el fin de dar cuenta tanto de las prácticas de enseñanza como de las prácticas de lectura de sujetos concretos en situaciones específicas.

La categoría modos de leer, acuñada por Ludmer (1985) para interrogar el campo literario, es retomada por Bombini (2009) en el análisis de las prácticas lectoras en la escuela secundaria, a partir de las preguntas “qué se lee” y “desde dónde se lee”. Es decir, quien media la lectura siempre lee o da a leer desde una teoría implícita o explícita. Por lo tanto, en el vínculo entre teoría, lectura y enseñanza se juegan modos de leer atravesados por representaciones de prácticas, sujetos y objetos. Picallo (2020) define “los modos de leer como el conjunto de ideas, principios, normas, pautas, pero también rituales y hábitos que se sedimentan como modelos de lectura compartidos y que legitiman la práctica literaria no sólo institucionalmente sino también socialmente” (p. 80).

El relevamiento pormenorizado de los mexicanos Ramírez Leyva (2006) y Gutiérrez Valencia (2009) da cuenta de los principales marcos teóricos y metodológicos que vinculan las categorías de práctica social y representaciones sociales referidas a la lectura, como así también de las principales investigaciones realizadas desde la década del 80 al respecto. Estos trabajos permiten advertir no solo los distintos desarrollos que la temática en cuestión ha propiciado, sino también la multidisciplinariedad de sus abordajes.

Con respecto a los discursos públicos sobre la lectura, que le dan un lugar protagónico en la formación de valores, Bombini (2008) señala la incidencia de frases como las “enseñanzas que la lectura deja”, de “mensajes que nos transmiten los autores”, de “moralejas a extraer” (p.23). Los discursos más recientes vinculan la lectura literaria al placer y al disfrute estético, mientras que los diseños curriculares y las nuevas pedagogías la posicionan en un lugar privilegiado para el trabajo transversal en pos de la promoción de nuevas estrategias y modos de enseñar y aprender. Sin embargo, esta proclama no necesariamente se traduce en los quehaceres de las aulas ni obtura las valoraciones, representaciones, sentidos y prácticas lectoras que sostienen los sujetos.

La escuela media ha sido analizada por Storni (2012) desde sus modelos y concepciones dominantes de lectura, tomando como ejes los sentidos del leer a través de modelos de lectura y de lectores, los presupuestos ideológicos de los discursos hegemónicos sobre la lectura y las metáforas que circulan en ellos.

Acerca de los sentidos en torno a la lectura en el nivel superior, contamos con un relevamiento bibliográfico de investigaciones (entre 1999 y 2014) centradas en el ámbito académico en países hispanohablantes, realizado por Cardona Puello (2014). Allí se registran algunos sentidos asociados a la lectura, entre ellos: como actividad compleja y poco placentera; como asunto de humanistas que requiere habilidades extraordinarias; como técnica pensada desde los aspectos formales y normativos en cuanto a la corrección gramatical y la ortográfica, como un acto mecánico más que de sentido; como garantía de ascenso social; como medio para adquirir información.

El estudiantado universitario, por otro lado, ha sido sujeto de estudio en múltiples investigaciones en universidades en nuestro país. Por lo sucinto de este escrito, citaremos las producciones de Savio (2015), González y Musci (2020), Herrera (2020) y Peton (2024), dada su relación con nuestro tema de estudio. Se trata del análisis de las representaciones sociales en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jaureche, Universidad Patagónica Austral, Universidad Nacional de Morón y Universidad Nacional de La Plata, respectivamente. Estos trabajos abordan la problemática de la lectura atendiendo a las diversas prácticas sobre ella. Todos, de una forma u otra, buscan indagar en los modos de leer para favorecer la apropiación de los textos y el acercamiento a las prácticas lectoras propias del ámbito académico.

La relación entre la autorización de sentidos y la construcción de autoridad surgió como categoría para nuestro estudio en tanto que la autoridad es inherente a la relación pedagógica, indispensable para acompañar los procesos de aprendizaje y las prácticas lectoras. En estas prácticas, la autoridad se pone en juego a través de la validación que lxs docentes otorgan a los sentidos que cada estudiante construye: “se precisa una cierta confianza para autorizar la autoridad, un acto de dar crédito a la credibilidad que se ofrece del otro lado” (Steimbregger, 2022, p. 17).

El concepto de hospitalidad lingüística de Ricoeur (2005) propone nuevas relaciones entre lenguajes en tensión para trazar gestos de acogida a lxs ingresantes a un nuevo territorio. Para Ricoeur la hospitalidad lingüística es la ética de cada acto de traducción que debe ser un gesto de acogida a la propia lengua y, al mismo tiempo, de desplazamiento a la lengua de quien hospeda. Esta bienvenida abona en correrse de los discursos del déficit. La entrada hospitalaria escucha los juegos discursivos de la extranjería para propiciar acercamientos. La zona de pasaje es entendida como un lugar de intercomprensión, donde se explicitan las reglas de construcción de conocimiento, los campos de lucha, la crisis de la pretendida neutralidad de esa lengua. Esto posiciona al docente en una zona en la que la frontera deja de ser un límite y se vuelve zona permeable a los nuevos discursos al autorizar las pluralidades del decir.

## Decisiones metodológicas

La estrategia general que orientó nuestro proyecto responde a una lógica cualitativa, inductiva y analítica que parte de información empírica de estudios de casos múltiples para generar teoría y comprender este hecho social: la lectura en el pasaje del nivel medio al nivel superior y las representaciones de lxs estudiantes sobre la lectura.

Lxs sujetxs participantes de la investigación fueron 50 estudiantes entre ingresantes y avanzadxs de las carreras de profesorado de la facultad a la que pertenecemos. También, se incorporaron ocho docentes encargadxs de las cátedras de primer año de los profesorados y diez docentes pertenecientes al Ciclo Superior de Nivel Medio de Río Negro y Neuquén.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, siguiendo los lineamientos de la perspectiva antropológica (Guber, 2004), a lxs estudiantes ingresantes y a lxs docentes universitarios. En el caso de lxs estudiantes, se focalizó en sus trayectorias lectoras por dentro y por fuera de la universidad, su percepción acerca de su identidad lectora, los textos que identificaban como complejos/difíciles y las estrategias de resolución ante problemas de comprensión. Las entrevistas a lxs docentes universitarios fueron diseñadas para recabar información acerca de sus representaciones y concepciones sobre la lectura y lxs lectorxs (sobre sí mismxs y sus estudiantes), como así también las prácticas de lectura que acompañan el ingreso a los modos de leer del ámbito académico.

Otro instrumento de indagación empleado fue el grupo de discusión, entendido como un espacio de intercambio y confrontación que implica la interacción entre lxs sujetxs y posibilita reconocer el proceso de construcción conjunta de significados (Sagastizabal y Perlo, 1999, p. 118). En este sentido, se propusieron dos actividades en el marco del *VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa* (FaCEP-UNCo): un conversatorio con estudiantes y una mesa redonda con docentes de Nivel Medio.

Los ejes propuestos para el intercambio en el marco del conversatorio, *Leer en la universidad. Qué dicen lxs estudiantes*, fueron los siguientes: definición de lectura y de “buena lectura”, similitudes y diferencias entre la lectura de textos en el nivel secundario y en el superior, y estrategias con las que afrontan la lectura de textos académicos. Además, se les solicitó formular, por un lado, sugerencias a docentes del primer año de los profesorados para

acompañar los procesos de lectura y, por el otro, recomendaciones a lxs estudiantes ingresantes<sup>6</sup>.

Por su parte, la mesa redonda se organizó a partir de tres ejes: acercamiento de las juventudes a la lectura, estrategias didácticas implementadas desde el campo disciplinar y proyecciones para propiciar la articulación entre escuela secundaria y universidad. El objetivo de este grupo de discusión estuvo dirigido a profundizar en la zona de pasaje o el tiempo de transición que atraviesan lxs estudiantes al desplazarse de un nivel educativo a otro.

**Tabla 1**

*Lxs sujetxs participantes y los instrumentos de indagación utilizados en cada caso.*

Sujetxs participantes	Instrumentos de indagación
Estudiantes ingresantes a carreras de profesorado	Entrevistas semiestructuradas
Docentes a cargo de cátedras de primer año	Entrevistas semiestructuradas
Estudiantes avanzadxs de las carreras de profesorado	Grupo de discusión: Conversatorio
Docentes de Nivel Medio	Grupo de discusión: Mesa redonda

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial en la institución a la que pertenecemos y fueron registradas en formato audio. En el caso de la mesa redonda y el conversatorio, se optó por la grabación en video debido a la complejidad derivada de las múltiples intervenciones. En todas las situaciones, los registros fueron posteriormente transcritos y procesados.

El trabajo de análisis consistió en el examen minucioso de cada transcripción, observando recurrencias que permitieron identificar conceptos y, así, establecer categorías y subcategorías. Una vez finalizado el proceso de categorización con cada uno de los insumos, se realizó la triangulación de los datos obtenidos. La codificación resultante nos permitió conocer concepciones de lectura para acceder a las configuraciones de docentes y estudiantes como

<sup>6</sup> Consideramos que la formulación de sugerencias y recomendaciones propone la implicancia del enunciador en relación a la memoria y a la búsqueda de recuerdos que permitan desandar situaciones problemáticas. Por fuera de las recurrencias azarosas o intuitivas, las recomendaciones son conexiones temporales vinculadas a prácticas significativas producto de trayectorias.

lectorxs, inferir representaciones y construir marcos interpretativos a partir de las prácticas referidas por cada informante.

Analizar los discursos presentes en lxs sujetxs participantes de la investigación supuso, en el marco de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), ingresar en sus singularidades, lo que conlleva una comprensión profunda del fenómeno social. Las entrevistas y los grupos de discusión brindaron información significativa para la construcción de categorías y el desarrollo de una teoría sobre el problema de estudio.

Petracci y Kornblit (2004) plantean que el debate metodológico en el campo de las representaciones sociales es controvertido. Una de las principales dificultades reside en que las representaciones muchas veces se dan a conocer a través de las opiniones, las cuales no son suficientes. Las herramientas metodológicas deben apuntar, entonces, a las opiniones y, no obstante, trascenderlas a partir de un exhaustivo análisis discursivo.

Determinar si las representaciones sociales serían analizadas como proceso o como producto fue otra de las decisiones metodológicas a tomar. A los fines de nuestra investigación optamos por analizarlas como producto, entendiendo su contenido como campo semántico, es decir, como representación ya constituida. La propuesta de Abric (1994) permite acceder a las representaciones como sistemas en donde el núcleo central remite a los sentidos cristalizados acerca del objeto y los elementos periféricos que lo estabilizan. Además, la propuesta de un enfoque plurimetodológico favorece el estudio de la lectura como práctica social.

## **Análisis y discusión de resultados**

### **Entrevista a docentes de la universidad**

La realización de entrevistas a lxs docentes de primer año de las carreras de PNI, PUEEP y PCE de la FaCEP-UNCo formó parte de la primera etapa de la investigación. En ellas, interrogamos las imágenes que construyen de sí mismxs y de sus estudiantes como lectorxs. El análisis de estas representaciones o trama de significantes materializados en discursos y prácticas que habilitan autopercepciones compartidas (Bourdieu, 1985) posibilitó reconstruir sentidos alrededor de un momento significativo del trayecto universitario: el ingreso, como zona de pasaje (Bombini, 2022; Bombini y Labeur, 2017) o umbral, no exento de conflictividad.

Miradas desde el nivel superior, las prácticas de lectura de lxs ingresantes a las carreras se vuelven problemas a resolver en tanto que conllevan al fracaso académico. Los enunciados sobre las causas del déficit enmarcan acciones lectoras con atributos que definen el éxito o el fracaso.



Lxs “buenxs lectorxs”, como refieren lxs docentes a quienes entrevistamos, desarrollan destrezas vinculadas a una lectura abierta al diálogo con otros textos, la construcción de sentidos, la comprensión de los núcleos sustantivos del campo disciplinar, la identificación de estrategias discursivas presentes en los textos –como la ironía–. Además, sostienen que quienes presentan problemas de comprensión carecen de destrezas y hábitos lectores, y de un capital lingüístico y cultural que les permite una lectura atenta, analítica y crítica de los textos académicos.

También se considera como factor disruptivo la función utilitaria o burocrática de la lectura, por el hecho de que lxs estudiantes leen en función de la evaluación; esto a los ojos docentes significa poco interés en la lectura, lo que restringe la posibilidad de interpretar un texto y de comprenderlo.

En las estrategias implementadas por lxs docentes para abordar el acompañamiento de la lectura de los textos académicos subyacen marcos teóricos provenientes de la matriz psicolingüística: se lee todo el texto primero, se relee, se marcan las ideas, se hacen preguntas a los párrafos, se marcan las palabras desconocidas, se proponen guías de lectura, exposiciones orales, redes conceptuales, se realizan controles de lectura. Esto presupone la neutralidad de las prácticas de lectura y que para ser buenxs lectorxs académicxs hay que poner en juego destrezas lingüísticas y cognitivas que permitirían acceder al significado inmutable del texto leído.

Salvo en algunas relatorías, la mayoría de lxs entrevistadxs configuran una vida lectora sin fisuras, donde el “yo lector” no encuentra conflicto en su formación lectora, en el pasaje al nivel superior ni como miembrx de la comunidad académica. No obstante, quienes reconocen haber transitado y transitar dificultades vinculadas a la lectura señalan que la formación de comunidades se vuelve la alternativa a dicho problema.

Montes (2017) resalta la condición social del libro y, por lo tanto, la necesidad de crear comunidades de lectura como modo de acceso y tránsito por prácticas vinculadas al leer. Lxs docentes, en sus entrevistas, coinciden en esa vinculación con los libros en sus primeros acercamientos a la lectura. En estas escenas, las prácticas se vuelven colectivas: el libro circula entre amistades, hay recomendaciones, se conversa sobre ellos, es decir que la lectura se produce en un intercambio con otrxs.

### Mesa redonda de docentes del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria

A partir de las intervenciones docentes, empezamos a indagar los modelos de lectura que llevan a sus aulas, y que no solo son conservados y transmitidos históricamente, sino también consensuados social, cultural y disciplinariamente. Estos acercamientos constituyen modos de leer que producen y reproducen representaciones y sentidos de la lectura. El abordaje contempló qué se enseña, cuáles son las reflexiones docentes sobre las decisiones didácticas y cuáles son los modos de leer que se presentan en las propuestas vinculadas a las prácticas de la lectura.

A partir de la pregunta cómo se lee lo que se ofrece, se pueden configurar las intervenciones didácticas docentes que determinan la naturaleza del objeto de conocimiento escolar –lectura– y sus sentidos. Lxs docentes llevan adelante experiencias lectoras en donde ponen en juego dimensiones identitarias acerca de quiénes son como profesorxs y como lectorxs. Estas permitieron indagar las maneras de leer en las aulas, y es a partir de las prácticas narradas donde se desmontan los sentidos sobre la lectura.

Las propuestas didácticas enunciadas se corren de los modelos cognitivos y lingüísticos vinculados al procesamiento de información para darle lugar al sentido social de la práctica. Cada propuesta piensa a quien lee y a la lectura a través de modos de leer que se configuran como categorías problemáticas, situadas y en contexto. Por ejemplo, en las selecciones de los textos –la mayoría literarios– y en las intervenciones docentes acerca de cómo abordarlos aparece la interpelación al contexto sociohistórico y a la dimensión identitaria de lxs sujetxs lectores, buscando promover, en la socialización de las lecturas, la construcción de sentidos colectivos. Lxs docentes plantean la necesidad de volver a pensar el aula de Lengua y Literatura en términos dialógicos y comunitarios.

Otro de los tópicos presentes fue la experiencia de lectura asociada al placer. Si bien el disfrute se vuelve elemento a considerar para la selección de textos porque contempla a lxs sujetxs y permite la flexibilidad del corpus, no deja de sentirse como una demanda institucional problemática, ya que el placer de la lectura promueve, según lxs docentes, la resistencia a la teoría.

Bajour (2009) discute las representaciones acerca de los discursos sobre las pedagogías del placer literario que vinculan lectura “liviana” y “fácil” a placentera, y lectura “difícil” o “esforzada” a otros textos instrumentales. En este punto, lxs docentes enunciaron como problema la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la disciplina, la cual demanda la necesidad de una alfabetización de otra naturaleza para contemplar estos acercamientos. Es necesario remarcar que las decisiones docentes y sus intervenciones acerca de los modos de

leer en el aula son producto de posiciones teóricas, es decir que en las confecciones didácticas se solidarizan saberes, y desde allí se organizan modos de acercar los textos, por lo que el divorcio entre la esfera práctica y teórica se vuelve cuestionable. Por ejemplo, en las propuestas de aula-taller en donde se aborda la invención literaria no se resigna el trabajo con procedimientos vinculados a la narratología. Unx de lxs docentes comparte que, con otrxs colegas, trabaja “textos duros”, haciendo referencia a la presencia del realismo como género que interpela problemáticas sociales del presente. Si bien este abordaje remite a una lectura que desarma la ficción para leer el contexto, también en estas aulas se implementan estrategias lúdicas en donde lo retórico se vuelve procedimiento ineludible –como la intertextualidad y el soliloquio– para afrontar instancias de producción escrita.

Otro aspecto tematizado fue el trabajo disciplinar en cruce con lo artístico y audiovisual a partir de la afinidad con los consumos culturales del estudiantado. En las aulas de Lengua y Literatura cobran importancia las prácticas vernáculas<sup>7</sup> (Cassany, 2008) que tamizan las propuestas docentes para acercarlas a los modos formales de la lectura. En las asignaturas se realizan *trailers* y también *podcast*, es decir que se producen artefactos letrados que, en su esfera de uso social, permiten asumir roles y construir identidades.

Estas estrategias didácticas vinculadas a la lectura son formas de acercar modos de leer que se vuelven ajenos al ámbito académico. La lengua comunica, entre otras cosas, el pensamiento por la palabra. Enfrentadxs a una lengua académica científica, propia de la comunidad universitaria, lxs estudiantes son extranjerxs dentro de un territorio discursivo novedoso con lógicas que aún no dominan. Se les demanda un tipo de lectura y escritura que no está en el horizonte de sus prácticas previas: nuevos géneros, modos de legitimación específicos, uso de vocabulario técnico. Crear comunidades de sentido en torno a la lectura es una decisión pedagógica que autoriza el decir sobre los textos.

### Entrevistas y conversatorio con estudiantes universitarixs

“Cuando se explica lo entiendo, cuando lo leo no” fue una de las afirmaciones que realizó una estudiante en el marco del conversatorio *Leer en la universidad. Qué dicen lxs estudiantes*, una de las actividades de pre-congreso del VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa (FaCEP-UNCo). Formulada como una abstracción, por fuera de cualquier contexto, la frase podría graficar un estado de la cuestión en los distintos niveles del sistema educativo. Pero,

<sup>7</sup> A estas prácticas Cassany (2008) las caracteriza como informales, al margen de las instituciones. Usos que van más allá de lo formal y lo académico cuyos artefactos sirven para vivir en comunidad.

situada en el contexto de las prácticas lectoras, por dentro y por fuera de las instituciones, esta afirmación amerita ser mirada y pensada en el juego de apropiaciones, tácticas, desvíos y torsiones con las que la solemos enfrentar la lectura.

El análisis de esta actividad y de las entrevistas a estudiantes nos permitió identificar núcleos de sentido en torno de las prácticas y representaciones sobre la lectura académica, vinculados al pasaje del nivel medio al superior.

### 1. Leer por dentro y por fuera de la universidad

Frente a la pregunta qué entienden por leer, lxs estudiantes señalaron que es una actividad multifacética que va más allá de la simple decodificación y que, por fuera de la universidad, se vincula al placer, mientras que en el contexto académico implica la adquisición de conocimientos. También mencionaron que leer involucra los sentidos en una interpretación subjetiva de la realidad, donde se leen gestos, tonos y se construyen significados. En líneas generales, leer es encontrarse con nuevos sentidos y conocimientos en donde el contexto tiñe de matices la práctica de la lectura.

### 2. Caracterización de las dificultades u obstáculos que se perciben en la lectura

Según lxs estudiantes, los principales problemas encontrados fueron el volumen de la bibliografía y la extensión de los textos, el uso de soportes virtuales sin posibilidad de intervención, la dificultad de sostener la atención, el cansancio de la pantalla y problemas de conexión. Se suma la falta de tiempo, de organización y de recursos económicos para acceder a textos impresos o libros completos. En muchos casos, refirieron la falta de acompañamiento docente para superar dificultades en la comprensión lectora. En cuanto al nivel semántico, aludieron a dificultades con palabras desconocidas, términos técnicos, ambigüedad, descontextualización. A partir de lo expresado, advertimos que no aparecen en sus valoraciones referencias a ciertos aspectos textuales y discursivos vinculados a la lectura; por ejemplo, estructura del texto, sintaxis, conectores, mecanismos de referencia, polifonía y distintos puntos de vista.

En cuanto a los textos y su abordaje en el secundario y en la universidad, el contraste resulta significativo. Los textos del secundario fueron caracterizados como “cortos”, “fáciles”, “no actualizados”, y la labor requerida giraba en torno a la búsqueda de información, la retención memorística, la identificación de una respuesta. En contrapartida, la universidad les demanda establecer relaciones inferenciales entre el texto y el contexto, y entre el texto y los conocimientos lectores. Es decir que lxs enfrenta con nuevas operaciones vinculadas a la lectura, como el análisis, la reflexión y la conceptualización.

### 3. Facilitadores de los procesos de lectura

Lxs estudiantes señalaron diversas posibilidades de mejorar la situación de lectura; entre ellas, la necesidad de organizar el trabajo con los materiales bibliográficos, según la planificación de las cátedras (por unidad, por tema, por textos importantes y accesorios) y según los tiempos propios.

Expresaron diversas estrategias de acercamiento a los textos y modos de lectura, escritas y orales. Con relación a las primeras, mencionaron resúmenes, consultas en el diccionario, subrayado de ideas principales, búsqueda de información acerca de autorxs (desgajada del contexto discursivo). Esto revela una lógica instrumental e immanente. En cuanto a las estrategias orales destacaron la escucha de renarraciones del material bibliográfico, búsquedas en Google de videos explicativos –más que bibliografía académica–, lectura compartida para resolver dudas y constatar la interpretación, recuperación de las explicaciones orales de docentes. En algunas ocasiones, estas tareas se realizan virtualmente.

Además, tanto en las entrevistas como en el conversatorio apareció la necesidad de construir y recrear situaciones de comunicación cercanas a la oralidad. Algunas de las operaciones que realizan a partir de los textos son: leer en voz alta, para otrxs o para sí mismxs; hablar sobre lo que se lee con otrxs y consigo mismxs. En sus palabras: “ponerle un rostro al autor”, “volver a los textos con nuestra propia voz”, “personificar los textos como un actor, como si se hablara en otro idioma, con otra tonada”; todo esto genera “una relación más personal con el texto”. Relacionado con la oralización, escuchar y escucharse, para ellxs, es más productivo que leer en silencio; la forma de lectura es la escucha, ya que les permite optimizar el tiempo y favorecer la apropiación del contenido.

Otro facilitador que se resaltó fue la interacción entre pares y docentes para compartir dudas, resolver tareas asignadas por las distintas cátedras y repartirse las lecturas. En varias ocasiones, valoraron las tutorías brindadas por el centro de estudiantes de la facultad. El acompañamiento docente se caracterizó por explicitar los núcleos centrales de cada texto, contextualizar bibliografía, elaborar cuadros y guías de lectura, reformular términos académicos, anticipar preguntas de evaluación y ofrecer explicaciones.

#### 4. Leer en el pasaje entre la escuela secundaria y la universidad

Con relación a las exigencias de la lectura de los textos académicos, lxs estudiantes recordaron enfrentarse no solo a la complejidad de un nuevo campo conceptual, propio de cada ámbito disciplinar, sino también a nuevas “formas de hacer” con la lectura que perciben como un trabajo. Plantearon que las operaciones con los textos en la universidad son otras y más complejas; en la escuela secundaria, los textos, descontextualizados de su ámbito de

enunciación, pierden su historicidad, mientras que en la universidad esos rasgos se vuelven relevantes para la comprensión de la dimensión argumental.

Si en la escuela se ofrecían guías o preguntas que buscaban la extracción textual, en la universidad hay que “comprender” lo que se lee, es decir, identificar posturas alrededor de un problema, poner autores a discutir, posicionarse frente a los problemas disciplinares y construir argumentos justificados. Por esto, la lectura en la universidad deja de ser un simple instrumento de transmisión o búsqueda de información para volverse una de las prácticas indispensables en el dominio y construcción del conocimiento disciplinar.

Este señalamiento es relevante porque expone la complejidad de un pasaje que deja de sentirse como transición armoniosa, para mostrar que el hacer con los textos en esta nueva cultura académica comienza a dar forma a nuevas identidades lectoras y profesionales. Si bien lxs estudiantes expresaron una sensación de cambio radical en los modos de leer, que no saben muy bien cómo tramitar, pusieron en juego y en valor estrategias vinculadas al comentario oral de los textos leídos en presencia de una escucha real.

#### 5. Las prácticas del “buen leer”

Por un lado, lxs estudiantes relacionaron la “buena lectura” con lo que quisieron decir lxs autorxs como acceso al sentido inmutable del texto. Seguir “el hilo de las clases” es garantía de la comprensión lectora. Aparece como representación del buen leer acciones vinculadas a poder expresar oralmente el contenido textual a otrxs y hacer búsquedas biográficas de quien produjo el texto.

Además, la categoría de “buenxs lectorxs” apareció asociada a la autonomía como capacidad para transitar cualquier texto sin obstáculos; esto quiere decir leer de corrido, de manera solitaria, durante una temporalidad extendida y sin interrupciones. Este modo que asume la lectura –de manera fluida, de principio a fin y sin dudas– tensiona las escenas donde lxs estudiantes manifestaron la construcción dialógica de los sentidos de un texto y de las múltiples estrategias para sobrellevar la lectura en el contexto de sus situaciones cotidianas atravesadas por la familia y el trabajo. Por otro lado, situada por fuera de un complejo sistema de procesos cognitivos vinculados a la comprensión del texto, la “buena lectura” es pensada en términos de apropiación cuando dialoga con su horizonte laboral, en este caso la escuela.

## Conclusiones

El análisis de los discursos de docentes y estudiantes nos permite comprender que la lectura en el ingreso a la universidad se configura como una zona de pasaje no exenta de conflictos. En esta transición se ponen en juego representaciones sobre la lectura que inciden en las prácticas y modos de leer.

Desde la perspectiva de lxs docentes universitarixs el éxito de la lectura se relaciona con destrezas individuales, hábitos previos y el capital cultural de lxs estudiantes. Las estrategias que proponen para acompañarla responden al modelo psicolingüístico centrado en operaciones vinculadas al subrayado, relectura, guías, preguntas, etc. Este enfoque supone la neutralidad del texto y la existencia de un significado estable al que se accede mediante procesamientos cognitivos-lingüísticos. Sin embargo, también emergen experiencias que tensionan ese trabajo solitario de quien lee con el texto, especialmente cuando lxs docentes recuperan sus propias experiencias lectoras como prácticas comunitarias y colectivas.

Las propuestas de lxs docentes del nivel medio se orientan hacia la lectura como práctica social, situada e identitaria. Es por esto que incorporan prácticas vernáculas y artefactos culturales que permiten a lxs estudiantes asumir roles e identidades. Si bien en las aulas de lxs docentes aparece la lectura individual, el trabajo con la oralidad es relevante y cotidiano: se lee en voz alta en clase, se socializan y debaten las interpretaciones, se exploran a partir de la puesta en voz –o modos de decir– los sentidos de los textos. La universidad, en cambio, exige una autonomía de trabajo que se concreta en las lecturas individuales y domiciliarias.

Las prácticas estudiantiles que se relevaron en la investigación están ligadas a ciertos rituales que escenifican distintas formas de accesibilidad a la lectura. La aproximación inmanente a los textos entra en conflicto con el discurso académico que la entiende como construcción de sentidos. Este acercamiento desmonta una concepción mecanicista que tiene su correlato con las instancias de validación por parte del docente. Allí también prima la idea de que el sentido está cifrado en el texto. La buena lectura es, para lxs estudiantes, aquella que logra descifrarlo.

En cuanto a las estrategias facilitadoras del acceso a los textos, priman aquellas vinculadas a la lengua oral más que a la escrita, y se manifiestan a través de distintas actividades de habla y escucha individuales o grupales. Sin embargo, los intercambios orales, cuyo fin es conversar en torno a los sentidos, no son apreciados como estrategias relativas al trabajo con la lectura en las aulas de la universidad. Del análisis de las conversaciones con estudiantes y

docentes, se desprende que en el ámbito académico hay una preponderancia del trabajo con el texto escrito y sobrevaloración de la escritura por encima de las prácticas orales. Asimismo, la escritura constituye el modo primordial de evaluar lo leído. Los modos de leer que invitan a materializar el sentido del texto a través de la discusión no aparecen mencionados en las prácticas académicas; por el contrario, se promueve una lectura solitaria. Las instancias de discusión surgen por lxs estudiantes en contextos externos a la institución.

La construcción de una comunidad interpretativa presupone la circulación de la palabra y la mirada en una horizontalidad compartida entre lxs lectorxs. En esa comunidad, el texto deja de ser un producto para volverse un proceso colectivo de búsqueda de sentidos. La oralidad se presenta como una puerta de acceso a las significaciones de los textos, mientras que la escritura parece obturarlas. Cabe preguntarnos cómo poder trabajar estas dinámicas en función del texto y qué habilita o no el contexto académico.

Las estrategias a partir de las cuales se discuten los sentidos de un texto son modos de leer significativos que también aparecieron señalados en las entrevistas a docentes universitarix y que replican las dinámicas al interior de los grupos de investigación. La tensión entre autoridad y pertenencia pone de manifiesto el campo de disputa de poder atravesado por reglas no explícitas propias de las dinámicas institucionales.

Como mencionamos, el ingreso al nivel superior enfrenta a lxs estudiantes con escenas de extranjería frente a prácticas y discursos que, por ser nuevos, resultan ajenos; mientras que lxs docentes, familiarizadxs con ellos, intentan acompañar la construcción de su dominio centrado fundamentalmente en lo escrito. Sin embargo, las prácticas de lectura podrían nutrirse de otras modalidades no convencionales, como lo lúdico y los intercambios orales, que validen y autoricen a lxs interlocutorxs y sus sentidos sobre los textos.

Construir escenarios de hospitalidad lingüística implica buscar un discurso común que funcione como puente para el dominio y la apropiación de la lengua académica. Esto requiere reconocer las escenas de extranjería y acompañar su transformación en un proceso de familiarización que habilite la construcción de una voz compartida.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J-C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Bajour, C. (2009). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura en la escuela? *Imaginaria*, (259). <https://imaginaria.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela/>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Universidad Nacional del Litoral.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a lectura*. (46), 19-35. <https://doi.org/10.35362/rie460714>
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* (19). <http://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.12>
- Bombini, G. (2022). Zona de pasaje, concepto productivo para pensar procesos de inclusión en el nivel superior. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"* (pp. 1-8). Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/157>
- Bombini, G. y Labeur, P. (Comps.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Botto, M. (2015). El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: Una vuelta de tuerca a la noción de "inclusión". *El Toldo de Astier*, 6(10), 80-91.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Leer.es. Ministerio de Educación. Gobierno de España. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf)

- Cardona Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante-Ahead*. 2(5), 157-167.
- Cavallo, G., Chartier, R. y Bonfil, R. (Coord.). (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Cuesta, C. y Bombini, G. (2006). Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones a aportes para la enseñanza*. (pp.53-77). Miño y Dávila, UNSAM.
- Darnton, R. (1991). Historia de la lectura. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer la historia* (pp. 177-208). Alianza.
- Di Stefano M. y Pereira, M.C. (1998). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Revista Signo & Señal*, 318-340.
- Duarte, C. y Girardin, C. (2024). Y si no leen, ¿qué hacemos? La lectura en el ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación: Concepciones y prácticas docentes alrededor de la lectura. *Congresos Y Jornadas*, 1, 251–260.  
<https://publicaciones.unrn.edu.ar/index.php/CyJ/article/view/33>
- Duarte Acquistapace, D. (2020). Lectura y *habitus*: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), 321-338.
- Dubois, M. E. (1989). Las teorías sobre la lectura y la educación superior. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 10(4), 5-7.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1971). De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En M. Mauss, *Obras II. Institución y culto*. (pp.13-73). Barral.
- Flament, C. (1994). Estructura, dinámica y transformaciones de las representaciones sociales. En J-C. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 33-52). Coyoacán.
- Garrido, P. y Salto, M. (2024). La lectura en la formación docente: el enigma del laberinto. *Congresos Y Jornadas*, 1, 271–281.  
<https://publicaciones.unrn.edu.ar/index.php/CyJ/article/view/35>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Press.

- González, A. C., y Musci, M. (2020). Prácticas de lectura en primer año de la universidad: Un estudio sobre las representaciones sociales de la lectura en alumnos ingresantes a la UNPA. *ICT-UNPA*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n2.728>
- Goodman, K. (1982). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.), *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura* (pp.13-28). Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guerrero Tapia, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En E. Ramírez (Comp.) *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*, (pp. 13-30). UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL969/1/2o\\_seminario\\_lectura\\_al\\_fredo\\_guerrero\\_tapia.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL969/1/2o_seminario_lectura_al_fredo_guerrero_tapia.pdf)
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12), 53-67.
- Herrera, E. (2022). Lectura académica en PDF: representaciones de estudiantes de la UNM. En G. Andrés (Coord.), *Congreso de la Red de Carreras de Comunicación* (pp. 293–302). Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/catalogo/wp-content/uploads/2022/04/02.09.-Herrera.pdf>
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas psicosociales* (pp.472-486). Paidós.
- Lahire, B. (2012 enero-junio). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14), pp. 75-105. [http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire\\_teor%C3%ADa\\_habitus.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teor%C3%ADa_habitus.html)
- Ludmer, J. (1985). *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura* (L. López Muñoz, Trans.). Alianza Editorial.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Babel Libros.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II*. Paidós.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Picallo, X. (Ed.). (2020). *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. EDUPA.  
<http://www.edupa.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Picallo-Trampastextuales.pdf>
- Petracci, M. y Kornblit, A. L. (2004). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91-111). Biblos.
- Peton, A. (2024). *Representaciones y prácticas de la lectura en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2022* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). <https://doi.org/10.35537/10915/168668>
- Ramírez Leyva, E. (2006). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción* (Trad. P. Wilson). Paidós. (Trabajo original publicado en 2004).
- Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura Lectura y vida*. (pp. 13-71). Asociación Internacional de Lectura.
- Sagastizabal, M. Á. y Perlo, C. (1999). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26.
- Steimbregger, L. (2022) *Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue* [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología]. Repositorio Institucional-UNComa.
- Storni, P. (2012). Modelos y concepciones dominantes de la lectura en el espacio escolar: reproducción social, exclusión y violencia simbólica. *Revista argentina de estudios de juventud*, (6), s/p.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)