

## **Estrategias de lectura en estudiantes ingresantes de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires**

Patricia Escandar

Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

[patricia\\_escandar@yahoo.com.ar](mailto:patricia_escandar@yahoo.com.ar)

Marina Peruani

Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

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

Matías Raia

Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

[mhraia@yahoo.com.ar](mailto:mhraia@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

Estudios recientes (cf. Carlino 2005, García Negroni 2011) demuestran la especificidad de las prácticas de lectura académicas de los estudiantes universitarios. Sin embargo, en el caso de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, no existen investigaciones que analicen qué estrategias de lectura específicas son requeridas a los alumnos ingresantes por las asignaturas de grado. Nuestro trabajo se propone iniciar una investigación discursiva a partir de un corpus conformado por parciales presenciales y trabajos domiciliarios de dos materias introductorias y obligatorias de Letras: Teoría y Análisis Literario y Lingüística General, que asociamos a la lectura analítico-literaria y analítico-lingüística, respectivamente. Analizaremos qué estrategias de lectura deben desarrollar los estudiantes y cómo, desde el claustro docente universitario, se guía hacia esas lecturas mediante cierto corpus teórico. En relación con la lectura analítico-literaria, usaremos las propuestas desarrolladas por el formalismo ruso (Todorov 1980). Los resultados muestran que los estudiantes deben desplegar estrategias adecuadas al aspecto formal de los textos, dejando de lado una lectura contenidista propia de otros ámbitos. En relación con la lectura analítico-lingüística, adoptaremos la perspectiva sistémico-funcional de Halliday y Hasan (1976) para analizar consignas de relación. Los hallazgos indican que, en la redacción de respuestas apropiadas para este tipo de consigna, juegan un rol fundamental la selección léxica y el recurso gramatical de la conjunción, recursos que solo se habilitan a través de una lectura comprensiva. Nuestra investigación aportará a la reflexión en torno de la especificidad de la lectura en una carrera determinada y brindará insumos para su enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

## Introducción

Podemos comenzar este trabajo con la mención de estudios recientes (cf. Carlino 2005, García Negroni 2011) que demuestran la especificidad de las prácticas de lectura académicas de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, en *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Paula Carlino señala: “El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir, y pensar, por medio del desarrollo de capacidades que, en el futuro, posibiliten construir a ese campo de estudio a través del propio aporte” (p. 157). Justamente, los estudiantes que ingresan en las diversas carreras del sistema universitario desarrollan a lo largo de sus cursadas formas específicas de leer, escribir y pensar acordes al espacio disciplinario en el que se están formando e incorporando.

Para clarificar este espacio disciplinario y su vínculo con la lectura académica especializada, resulta útil el concepto de “comunidad discursiva”, planteado por Ken Hyland (2004[2000]): “La noción de *comunidad discursiva* ha demostrado ser muy útil ya que busca ubicar a los escritores en contextos particulares para identificar cómo sus estrategias retóricas son dependientes de los propósitos, marco y audiencia de su escritura” (p. 9). En este punto, cualquier análisis de la lectura y la escritura en la universidad no puede desconocer la especificidad de conceptos, métodos y formas de leer, escribir y pensar de cada carrera.

A partir de lo planteado como estado de la cuestión, podemos señalar que en el caso de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, no existen investigaciones que analicen qué estrategias de lectura específicas son requeridas a los alumnos ingresantes por las asignaturas del grado.

### 1.1. La lectura analítico-literaria

En la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires, una de las materias fundamentales para el ciclo de grado es Teoría y Análisis Literario (de ahora en adelante, Teoría). El programa de la cursada 2012 nos ofrece dos datos pertinentes para nuestro análisis:

- I. El sistema de aprobación consiste en cuatro instancias evaluativas: dos “exámenes parciales domiciliarios” y dos “trabajos escritos prácticos” (uno sobre “textos narrativos y ensayísticos de Jorge Luis Borges”). Además, el estudiante debe rendir un examen final oral.
- II. En el apartado “Objetivos generales”, leemos:
  - a) lograr que el alumno consiga desarrollar las *competencias necesarias para la escritura de textos críticos*, a partir de la sistematización de lineamientos de análisis literario, junto con una comprensión crítica de los paradigmas teóricos que sustentan esta práctica. (nuestras cursivas)

Si recuperamos lo planteado en la primera parte de la introducción, claramente la materia Teoría tiene como propósito desarrollar “conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir, y pensar” vinculados con el análisis literario.

En esta primera parte del trabajo, nos interesa indagar de qué modo se interviene en la lectura de los ingresantes a la carrera de Letras para introducirlos en una manera particular de aproximarse a la literatura.

Para ello utilizaremos un corpus doble: por un lado, recuperaremos dos textos expertos de teoría literaria que leen los estudiantes en la primera parte de la materia y, por otro lado, analizaremos un corpus exploratorio de “trabajos escritos prácticos” estudiantiles. Este último corpus está conformado por trabajos individuales, con notas elevadas –del 7 (siete) al 9 (nueve)– y producidos en las cursadas de los años 2006 y 2008. Así, intentaremos ligar ambas series de textos, vincular lo que los estudiantes leen con cómo escriben.

## **1.2. Algunos conceptos para leer textos literarios**

Los textos que tomaremos para comprender la lectura analítico-literaria propuesta a los ingresantes son: “El arte como artificio” (1917) de Viktor Shklovski y “Sobre la evolución literaria” (1927) de Iuri Tinianov. Los dos autores señalan un entrenamiento especial para leer la literatura: la búsqueda de regularidades formales en el relato o la explicitación de elementos estructurales como dos modos de ese entrenamiento.

Respecto de “El arte como artificio”, nos interesan en particular los conceptos de “singularización (*ostranenie*)” y de “visión”. La singularización y la visión del objeto literario residen, justamente, en su carácter de artificio; es decir, en los procedimientos elegidos para construir el texto. Ese relevo del aspecto formal parece ser el punto nodal para comenzar a pensar una lectura analítico-literaria.

Por otra parte, la lectura del artículo “Sobre la evolución literaria” de Tinianov les propone a los estudiantes de la carrera de Letras considerar la “función constructiva” de los elementos formales, es decir, buscar los modos de relación entre estos y otros elementos de la obra. El paso siguiente será, para Tinianov, reflexionar sobre la posibilidad de trascender el análisis inmanente de la obra hacia las correlaciones entre los elementos de la obra analizada con las otras obras de la serie literaria (y, luego, de la serie extra-literaria).

En resumen, de los dos textos expertos comentados, obtenemos un conjunto de conceptos vinculados con las competencias a desarrollar en los estudiantes de Letras. Analizaremos dos ejemplos de nuestro corpus de trabajos estudiantiles para ver de qué modo estos conceptos se textualizan en la escritura de los trabajos prácticos.

## **1.3. Dos ejemplos de análisis literario: la puesta en práctica de la lectura analítico-literaria**

En el corpus analizado de trabajos escritos sobre un cuento de Jorge Luis Borges, encontramos un espectro que va del análisis de elementos formales en abstracto al análisis de una estructura y sus funciones constructivas.

Para nuestro análisis, tomaremos un ejemplo de cada tipo de análisis (los llamaremos “texto A” y “texto B”) y relevaremos algunos elementos léxicos para acceder a las estrategias de lectura desarrolladas por los estudiantes para realizar cada texto crítico. Los elementos lexicales que tomaremos serán, por un lado, las marcas personales de autor (García Negroni 2008) y, por otro lado, las etiquetas nominales que permiten ordenar cada análisis textual (Moreno 2004).

#### 1.4. Marcas personales y etiquetas nominales

En el texto A, en el que el estudiante escribe un análisis del cuento de Borges “El jardín de senderos que se bifurcan”, se nota un uso preponderante de una 1ª persona coincidente. Estas marcas personales conviven con otras marcas de despersonalización pero preponderan las primeras. Así, con expresiones como “no *pude* dejar de notar” o “*hallé* tres prefiguraciones”, el estudiante muestra el desarrollo progresivo de su análisis y remarca su lectura personal del texto.

Por el contrario, en el texto B, un análisis del cuento “Las ruinas circulares”, encontramos un pasaje en las marcas personales de una 1ª persona coincidente a una 1ª persona plural que oscila entre el uso con referencia genérica y el uso de un nosotros de modestia. El autor B elige un nosotros enunciativo y, de este modo, realiza dos movimientos que demuestran el desarrollo de una lectura específica disciplinar: por un lado, intenta demostrar un saber subsidiario del análisis realizado (“Borges *nos plantea* un mundo no del todo ficticio...”) y, por otro lado, comienza a señalar su inscripción en la comunidad disciplinar (“Finalmente, *podemos relacionar* elementos centrales utilizados...”). En el primer movimiento, enfatiza su capacidad lectora de entender cómo funciona el relato; en el segundo movimiento, se instala en la comunidad de su carrera. El uso del ‘nosotros’ funciona como intento del estudiante del texto B de instalarse en la comunidad disciplinar (apela al lector del trabajo como si escribiera para un par, movimiento que el texto A no realiza).

El otro elemento textual que nos interesa destacar son las etiquetas nominales que utiliza cada estudiante para guiar al lector en el desarrollo de su lectura analítico-literaria. Así, en el texto A, el estudiante utiliza etiquetas vinculadas con el plano de los procedimientos, en la estela de Shklovski: simetrías, prefiguraciones, referencias, detalles. Si bien en la primera parte del trabajo, el estudiante se limita a un análisis descriptivo, luego, utiliza dos etiquetas que le permitirán acceder a una instancia explicativa: “*Todas estas referencias... me remitieron a... Sobre este punto me interesa acotar...*”. Ambas etiquetas realizan movimientos textuales opuestos pero ligan entre sí cada zona textual: “todas estas referencias” remite al recuento de simetrías obtenidas en la lectura analítica y, “sobre este punto” anticipa el desarrollo explicativo del concepto mencionado en ligazón con la zona textual descriptiva anterior. Volviendo a los textos de lectura obligatoria que tomamos como corpus experto, el estudiante A realiza un análisis inmanente de los procedimientos de la obra.

Por el contrario, el texto B presenta una heterogeneidad de etiquetas que da cuenta de otro modo de leer específico. El estudiante B, además de recolectar algunos procedimientos formales, intenta realizar una lectura de la obra en tanto estructura y en tanto elemento de una serie literaria, es decir, una serie de múltiples obras. Así, a lo largo de su lectura analítico-literaria, se detendrá en los paratextos (el título; el epígrafe), en conceptos de la

teoría literaria (los lectores; el narrador) y en relaciones intertextuales con la serie literaria (otros cuentos de Borges) y con las series extra-literarias (*The Matrix*).

En este punto, volvemos sobre lo que señalábamos anteriormente, las estrategias del texto B se inscriben en la comunidad discursiva de un modo diferente a las del texto A. Nuevamente, el estudiante B intenta demostrar el desarrollo de sus competencias específicas esta vez mediante la inclusión de conceptos y métodos más cercanos a los planteos de Tinianov. En cambio, el estudiante A, siguiendo las propuestas de Shklovski, ciñe sus estrategias de lectura al hallazgo de procedimientos y su explicación al interior de la obra.

Se trata, entonces, de dos formas de lectura analítico-literaria y, por ende, dos modos de inscripción en la comunidad discursiva de la carrera de Letras: ambas válidas y apoyadas en los textos expertos que la materia Teoría propone para lograr sus objetivos generales.

## **1.5. Conclusiones acerca de la lectura analítico-literaria**

A partir del análisis de estos dos ejemplos podemos señalar que los estudiantes de la carrera de Letras, que cursan la materia Teoría y Análisis Literario se apropian, mediante la lectura de los textos expertos, de ciertos conceptos que los introducen en un modo de leer específico.

Ese modo puede detectarse en la escritura crítica mediante estrategias que marcan la mayor o menor inscripción en la comunidad discursiva del estudiante y su mayor o menor manejo de conceptos, métodos y formas de leer y escribir particulares de la carrera.

## **2.1. La lectura analítico-lingüística**

Para indagar sobre los modos de aproximación a una lectura analítico-lingüística en la carrera de Letras, consideramos la materia Lingüística General. Esta materia, al igual que Teoría, forma parte del primer tramo de materias obligatorias de la carrera, y su aprobación es necesaria para cursar cualquier otra materia del área de Lingüística en las etapas siguientes.

Lingüística General ofrece un recorrido por la disciplina hasta llegar a los desarrollos más actuales, e inicia al estudiante en la aplicación del análisis lingüístico desde las distintas perspectivas estudiadas. En este caso, el ingreso a la comunidad discursiva exigirá una lectura comprensiva por medio de la cual el estudiante pueda reconocer en los textos y autores estudiados, su relación con escuelas o tendencias específicas y, entre ellas, puntos de contacto y de fractura.

Interesados en las estrategias involucradas en una lectura como la descripta, seleccionamos un corpus de parciales aprobados y desaprobados de un mismo cuatrimestre de cursada (año 2010) correspondientes a la primera evaluación y a una misma comisión de trabajos prácticos. De ese material, a su vez, seleccionamos para el análisis tres consignas de relación distribuidas entre el tema 1 y el tema 2 del primer parcial y su correspondiente recuperatorio. Incluimos la pregunta del tema 1, a modo ilustrativo: “¿De qué manera incluyen Coseriu y Halliday a la lingüística histórica del siglo XIX en su periodización de la historia de la lingüística? Compare y justifique”.

Guiado por la consigna, el estudiante debe hacer dialogar dos textos en torno a un determinado tema, siguiendo operaciones cognitivo-discursivas específicas. Se trata de preguntas que exigen al estudiante establecer conexiones intertextuales que requieren de una lectura que genere una serie de inferencias, cuya importancia en la lectura comprensiva ha señalado ya Cisneros (2008):

Con la inferencia el lector completa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya posee para comprender e interpretar lo que no está explícito en el texto. (p. 81)

## 2.2. Cadenas léxicas y campos semánticos

Con el objetivo de rastrear en las respuestas evidencia lingüística de dichas operaciones, adoptamos el enfoque sistémico-funcional (Halliday y Hassan 1976, Ghio y Fernández 2008). En este sentido, encontramos que las cadenas léxicas, que se conforman en las respuestas aprobadas, entrelazan los textos demostrando el reconocimiento previo, en la instancia de lectura, de campos semánticos –comunes o contrapuestos– en los que dichos textos se inscriben. Los parciales desaprobados, en cambio, presentan cadenas léxicas fracturadas.

Los recursos léxicos más proteicos para rastrear estas estrategias de lectura inferenciales resultaron ser, dentro de la reiteración, los de sinonimia y palabra general y, por otra parte, el de la colocación. Entendemos que el estudiante capaz de redactar respuestas adecuadas para las preguntas de relación es aquel que logró “leer” expresiones semejantes (sinonimia) y palabras englobantes (palabra general) entre ambos textos, y, a partir de la presencia de ciertos términos en un texto, pudo reponer posibles vinculaciones con otros (colocación).

En la respuesta A, el estudiante debió responder la pregunta del tema 1 y recibió el máximo puntaje para la consigna. Incluimos un fragmento para ilustrar el modo en que las cadenas léxicas configuran campos semánticos que atraviesan los textos mostrando sus entrecruzamientos y oposiciones:

Halliday incluye a la lingüística histórica del sXIX en su *perspectiva* etnográfica-descriptiva. Coseriu, por su parte, la sitúa en lo que él llama *tendencia* histórico-comparativa. Lo que estas *tendencias* tienen en común [...] es que ambas dejan de lado la racionalización y la especulación, y trabajan con objetos empíricos (las lenguas). No buscan definir axiomas verdaderos o falsos, sino que describen las lenguas para compararlas. (nuestras cursivas)

Vemos que, por medio de la asociación a determinadas etiquetas, se identifica el modo en que cada autor incluye a la lingüística histórica. De este modo, la lingüística del siglo XIX se incluye en Halliday dentro de la “perspectiva etnográfica-descriptiva”, mientras que en Coseriu se sitúa en la “tendencia histórico-comparativa”. Los términos “perspectiva” y

“tendencia” son construidos luego como sinónimos, al ser retomados en conjunto por el ítem lexical “tendencias”. Así se reúnen las expresiones asociadas a uno y otro autor respectivamente para predicar lo que “tienen en común”, esto es el campo semántico de lo empírico, como opuesto al de “la racionalización y la especulación”. A su vez, estos dos nuevos ítems léxicos se asocian por colocación con “axiomas verdaderos o falsos”, a los que nuevamente se oponen las tendencias mencionadas.

El siguiente fragmento de una respuesta desaprobada, también del tema 1, ejemplifica la fractura de las cadenas léxicas:

La periodización de Coseriu se caracteriza por oscilar entre momentos donde la lingüística resulta teórico-descriptiva [...] o histórico-comparativa [...] La visión de Halliday depende de cómo conciba al lenguaje. Una primera distinción consiste en considerarlo como un sistema de reglas. [...] El lenguaje tiene la característica de ser convencional [...] y análogo [...].

En un primer momento, el estudiante apunta a la construcción de los dos campos semánticos enfrentados que vimos en la respuesta A, pero al introducir los términos “naturalismo” y “anomalía” aleja la respuesta del período consignado en la pregunta y, de este modo, también de los campos semánticos que debía reconocer y contrastar. Esta falta de anclaje terminológico en los grupos nominales mencionados en las preguntas se traduce en un alejamiento del “tema” de la pregunta.

### 2.3. Conexión y estructuración textual

Otro hallazgo interesante es que las respuestas aprobadas presentan una estructuración textual en común, caracterizada por la utilización de expresiones conjuntivas y enumeradores, tales como “En primer lugar”, “En segundo lugar”, “Por un lado”, “Por otro”, “En cambio”, con el fin de distribuir la información entre las perspectivas a comparar y de organizar la respuesta en una serie de “pasos”. Mientras la selección léxica está al servicio del entrecruzamiento de textos y perspectivas, el recurso cohesivo de la conexión organiza esa información distribuyéndola entre una posición y la otra y en torno a un tema específico.

En los parciales desaprobados, en cambio, suelen predominar extensos y confusos pasajes descriptivos, irrelevantes para los propósitos de la pregunta, en los que se observa una vaga conexión entre los complejos de cláusulas o, en otros casos, una conexión incorrecta. Tal es el caso de la respuesta E, donde, tras una larga descripción de la periodización que lleva adelante Coseriu, el estudiante, en lugar de marcar el pasaje a la periodización del otro autor con el cual se pide la comparación, lo inscribe como el último paso de una sucesión: “Por último, está Halliday que toma al lenguaje desde una perspectiva sistémico funcional”.

La correcta distribución de la información, por tanto, aparece como un recurso clave a la hora de comparar, operación típica de las consignas analizadas, en tanto la exposición de

las conexiones intertextuales reclama la distinción de las posiciones individuales que están siendo entrecruzadas y el apego al recorte específico que señala la pregunta.

#### **2.4. Conclusiones acerca de la lectura analítico-lingüística**

En resumidas cuentas, notamos que la redacción de respuestas apropiadas se habilita a través de una lectura comprensiva, instancia en la que juega un rol fundamental la selección léxica y el recurso cohesivo de la conexión. En este sentido, la conformación de cadenas léxicas da cuenta de una lectura integradora de los textos.

A su vez, la distribución de la información revela la comprensión por parte del estudiante del modo en que los conceptos o categorías rastreados se verifican en cada una de las posiciones comparadas y se articulan en torno a una pregunta de examen específica.

Una lectura comprensiva e integradora como la estudiada es requisito de ingreso a una comunidad discursiva que debe dar cuenta de las tensiones propias de la dinámica disciplinar en la que se enmarca.

### **3. Conclusiones generales**

Las conclusiones de cada apartado aproximan algunos avances en nuestro propósito pero este trabajo es solo el punto de partida. El futuro de esta investigación residirá en:

- ampliar el análisis de otras estrategias de lectura y escritura;
- analizar cómo se mide el éxito en el desarrollo de las competencias específicas;
- y señalar qué otros textos, aparte de los expertos, tienen incidencia en el desarrollo de estos tipos de lectura académica.

### **Bibliografía**

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE, 2005.

Cisneros Estupiñán, Mireya. "Lectura y escritura en el momento de ingreso a la educación superior". En Varios autores (2008), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

García Negroni, María Marta (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

\_\_\_\_\_. "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". Revista *Signos*, vol. 41, N° 66, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008 (versión digital: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157016718001>).

Ghio, Elsa y Delia Fernández. *Lingüística Sistemico Funcional*, Buenos Aires: Waldhuter, 2008.

Halliday, Michael & Hasan, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.



Hyland, K. *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan, The University of Michigan Press, 2004 [2000].

Moreno, Ana María. “Retrospective labelling in premise–conclusion metatext: an English–Spanish contrastive study of research articles on business and economics”. *Journal of English for Academic Purposes* 3, 2004, pp. 321-339.

Torodov, Tzvetan. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1980.