

Complejidades en la comprensión lectora de textos científicos y académicos

en estudiantes universitarios de Ciencias Sociales

DRA. MIRIAM DOLLY ARANCIBIA

Universidad Nacional de San Juan

mdacalmels@gmail.com

Resumen El objetivo de este artículo es reflexionar sobre algunas razones de las dificultades de lectura de textos científicos y académicos manifestadas por estudiantes universitarios. Se analizarán en primer lugar los obstáculos que surgen en el proceso de comprensión lectora originados por las expectativas de los docentes y de los propios estudiantes. En segundo lugar, se buscarán relaciones entre los obstáculos encontrados y el desarrollo de un pensamiento complejo. El problema sobre el cual se construye el presente artículo emerge de un estudio realizado durante un año con estudiantes universitarios del Primer Año de las carreras de Trabajo Social y de Sociología de una Facultad de Ciencias Sociales de una Universidad Pública argentina.

El artículo se focaliza en el análisis cualitativo de aquella experiencia a través de relatos de vida de los estudiantes y entrevistas a los docentes.

Palabras Clave **Comprensión lectora, Alfabetización académica, Pensamiento complejo**

Title *Complexities in the reading comprehension of scientific texts and academics in university students of Social Sciences*

Abstract *The objective of this article is to reflect on some reasons for the difficulties of reading scientific and academic texts manifested by university students. First, we will be analyze the obstacles that arise in the process of reading comprehension from the expectations of the teachers and the students themselves. Second, we will look for relationships between the obstacles encountered and the development of complex thinking. The problem built in this article emerges from a one-year study with university students from the first year of the Social Work and Sociology degree of a Faculty of Social Sciences of an Argentine public university. This article focuses on the qualitative through life stories of students and teacher interviews.*

Keywords *Reading comprehension, Academic literacy, Complex thought*

Marco de referencia

El contexto de la investigación

El trabajo que se presenta es el resultado de la estancia posdoctoral en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires tomando como base una experiencia didáctica aplicada con estudiantes de Primer Año de las carreras de Trabajo Social y de Sociología en una Facultad de Ciencias Sociales de una Universidad Pública argentina.

Durante la experiencia didáctica se aplicó una metodología mixta. Como primer paso se tomaron instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final, con el objetivo de recoger datos acerca de los niveles de competencia lectora alcanzados por los estudiantes a medida que aumentaba la complejidad de los textos. Si bien dicho análisis y sus variables sociales resultaron relevantes, era importante conocer qué pensaban los participantes y los docentes acerca de la temática en cuestión. Por ello, en el segundo momento se aplicaron métodos cualitativos a fin de posibilitar el surgimiento de datos no contemplados en el análisis cuantitativo.

El presente trabajo se centra en el análisis cualitativo, debido a que allí emergieron con mayor claridad los principios que sustentan el enfoque del paradigma de la complejidad. El objetivo de este trabajo es identificar las dificultades y logros de los estudiantes en la comprensión lectora de textos filosóficos, con un enfoque basado en aproximaciones al pensamiento complejo según Edgar Morin.

Alfabetización académica

El concepto de alfabetización académica, acuñado en el contexto anglosajón, designa un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la

universidad (Carlino, 2013, p.13). Se refiere a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. También designa el proceso por el cual se pertenece a una comunidad científica debido a la apropiación de sus formas de razonamiento instituidas a través de convenciones discursivas.

El progreso de las neurociencias y de la psicología cognitiva posibilitaron el acceso a los mecanismos neuronales y al funcionamiento de las operaciones mentales intervinientes en la lectura. Sin embargo, aunque el acceso a la lectura en un sentido estrictamente cognitivo esté garantizado, un alto porcentaje de estudiantes demuestran dificultades en el manejo de la información escrita. Esto no sucede solo en Argentina sino también en países desarrollados como Estados Unidos, España, Italia, entre otros. Así lo demuestran las pruebas internacionales PISA (Tolchinsky, 2008, pp. 37-54).

Alfabetización es la traducción del término *literacy*, también entendida como cultura escrita. Tolchinsky y Simó (2001, p. 159) definen la alfabetización como la “participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y acrecentarla”. Es decir, el término no se refiere solo a la educación general básica sino también a la universidad (Carlino, p. 14).

Los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrentan a una realidad atravesada por contradicciones. Por un lado, se da por supuesto que en la escuela media aprendieron y desarrollaron todas las habilidades necesarias para leer, interpretar y producir lenguaje escrito, quedando así en óptimas condiciones para continuar la universidad. Pero, por otro lado, se encuentran frente a una situación nueva en muchos sentidos: los temas, los textos, los contextos, difieren de aquello a lo que estaban habituados en las clases de Lengua en la escuela secundaria. El vocabulario expresado tanto por los docentes como en las lecturas universitarias presentan una complejidad que, en muchos casos, no hallaban ni en la escuela secundaria ni en sus hogares. De este modo, los estudiantes se encuentran ante la necesidad de continuar aprendiendo a leer y escribir.

En este sentido, el término “cultura académica” cobra validez y actualidad. Para mayor zozobra de los estudiantes, tal cultura no es homogénea,

cada disciplina posee esquemas de pensamiento propios, exige un vocabulario específico y relaciones que obedecen a una lógica particular. Una vez que los docentes tomaran conciencia de esta realidad, advertirían la necesidad de cambiar su perspectiva. La típica expresión “mis estudiantes vienen muy mal preparados de la secundaria”, daría entonces lugar a una consciente y responsable tarea de facilitarles el acceso a un nuevo vocabulario, a una nueva lógica de pensamiento y a nuevas prácticas lectoras.

La consabida crítica “los jóvenes no leen” podría mutar en “qué podemos ofrecer a los jóvenes para que lean” (Paglieta, 2016, p. 19). Del mismo modo, la demanda de lectura sería enriquecida por la enseñanza explícita de cómo hacerlo (Elisondo et al., 2015).

Otro problema real es la falta de hábito lector. No se trata solo de que las lecturas realizadas en la infancia y en la adolescencia sean diferentes a las que el estudiante realizará en la Universidad, sino que, en algunos casos, el hábito lector no se encuentre suficientemente desarrollado. Es un hecho al cual se enfrentan tanto los estudiantes como los docentes. A unos les acarrearán problemas de aprendizaje, y a otros la consecuente influencia en el ritmo de la clase. Si el docente sigue adelante, como si todo funcionara bien, lo más probable será que termine dictando un programa de estudios “al aire”, “a las paredes”, o, en el mejor de los casos, a los pocos alumnos que pueden seguir el ritmo impuesto. Pero, en otros casos, la consecuencia será el abandono de una clase que no entienden.

Esta confusión la tienen a veces los mismos estudiantes. Con frecuencia se ha escuchado decir a un estudiante recién ingresado a la Universidad: “ah, eso lo vi en la escuela, ¿me sirve el apunte que tengo?”. En el mejor de los casos expresa la pregunta, en el peor, no pregunta y estudia por ese apunte. Eso significa que ese estudiante no visualizó todavía que se encuentra en un nivel de estudios superiores, que sus saberes previos constituyen un valioso capital cultural, pero para tomarlos como fondo de comprensión para la adquisición de aprendizajes nuevos. “Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras – o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar-” (Flower y Higgins, 1991, como se citó en Carlino, p. 27).

Según Carlino (p. 85), existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, dichos modos forman parte de diversas culturas lectoras. Sus reflexiones sirvieron como ejes para articular los interrogantes iniciales en la experiencia didáctica aplicada:

- ▶ Es necesario volver a interpretar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se enfrentan a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio.
- ▶ Los estudiantes se encuentran con normas implícitas en las prácticas lectoras universitarias.

Las dificultades de lectura pueden provenir: de los textos, de las expectativas de los docentes o de los mismos saberes. En cuanto a las dificultades provenientes de los textos, sucede con frecuencia que los estudiantes manifiesten la dificultad de textos que leen por primera vez. Con el afán de compartir con los estudiantes la bibliografía actualizada, con rigurosidad científica, el docente le brinda material cuyo destinatario no es un joven lector sino un colega.

Esto ocurre con frecuencia en la lectura de textos filosóficos. Desde los filósofos clásicos hasta los modernos y posmodernos ofrecen generalmente serios problemas de comprensión tanto por el vocabulario empleado, que es nuevo para un estudiante inmerso en el ámbito de las redes sociales, como por la descontextualización histórica de aquellos pensadores. La lectura de textos filosóficos enfrenta a los estudiantes a la necesidad de revisar sus conocimientos de la Historia, tanto regional como internacional, ello implica un adicional tanto para mejorar la comprensión como para obstaculizarla.

El contacto con los textos filosóficos originales, no resúmenes obtenidos de internet o preparados por profesores de la Escuela Secundaria, generalmente es inédito para los estudiantes. En un texto de Aristóteles, Heidegger o Husserl, detonan fuerzas provenientes de diversas realidades: capital cultural de los estudiantes, contexto socio-familiar, urgencias

vitales. Todas ellas se encuentran entrelazadas, entretejiendo un pensamiento complejo. Y todas ellas lo acercan o lo alejan del texto motivacionalmente. Un texto filosófico los desafía a sortear obstáculos. Por ello, resultan de mucha utilidad al estudiante a fin de facilitarle el acceso a los textos académicos y científicos que se incorporarán en los cursos siguientes de su carrera.

Las dificultades pueden provenir también de las expectativas de los docentes. El docente da por supuesto que los estudiantes saben analizar lo leído: identificando la postura del autor, reconociendo posturas y argumentos de los otros autores citados, reconstruyendo el vínculo entre unas posiciones y otras, relacionando el texto con otros leídos previamente, infiriendo las implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos (Carlino, p. 90).

Finalmente, también existen dificultades derivadas de la naturaleza implícita de los saberes en juego (Elisondo et al., 2018). Los textos científicos y académicos contienen información tácita que los autores suponen que el lector puede responder. Los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes (Carlino, p. 90). Con frecuencia, se soslaya la realidad de estudiantes que se comunican por las redes sociales disminuyendo dramáticamente su vocabulario, el tipo de saber que necesita para la comprensión de mensajes digitales no lo acerca necesariamente al rigor científico (Elisondo et al., 2016). Los factores de complejidad presentes en las redes sociales se traducen en series, redes y campos de nuevas posibilidades (Reynoso, 2016, p. 138).

La comprensión lectora implica el desarrollo de una competencia. La formación basada en competencias se vincula a un pensamiento sistémico, es decir, a una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones. Supone una observación dinámica, no estática, y holística, no parcial, de los problemas. También supone el establecimiento de relaciones dinámicas y en red, en lugar de causales, y en análisis pluridisciplinar y cualitativo de los fenómenos, que conduzca a una recursividad circular y no a planteamientos deductivos cerrados (Cano García, 2015, p. 15).

Se infiere, por tanto, la necesidad de enseñar los códigos necesarios para la comprensión lectora de textos científicos y académicos. Asimismo, se requiere del ejercicio constante en el desarrollo del pensamiento complejo que les permitirá a su vez alcanzar satisfactoriamente el nivel de comprensión crítica. Por estas razones, la experiencia didáctica, antecedente de este artículo, se enmarcó en el enfoque de la complejidad.

Pensamiento complejo

El pensamiento complejo es aquel que escapa a la certidumbre y reconoce la vaguedad e imprecisión. Según Morin, Ciurana y Motta (2003, p. 65), el pensamiento complejo es aquel que, confrontando a la pura simplificación (a la que no excluye, sino que la reubica), postula como sus principios más pertinentes a la dialógica, la recursividad, la hologramaticidad, y la holoscópica. Se trata de un espacio mental en el que no se aporta, sino que se revela, se des-oculta la incertidumbre.

En esta concepción subyace una concepción dialéctica hegeliana, el pensamiento complejo debe contener por principio su propio antagonista (Morin et al., p. 70). Ello significa que el pensamiento complejo lucha contra la simplificación, pero al mismo tiempo la utiliza. De allí el doble juego: simplificar/complejizar. Así, la relación pensamiento, lenguaje y realidad no es concebida de modo lineal, aunque no la excluye, incluye la construcción de modelos recursivos para el conocimiento de la realidad.

El pensamiento complejo no es un pensamiento completo, por el contrario, es articulante y multidimensional. Debe dar cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador. El pensamiento simplificador aísla lo que separa, oculta todo lo que religa. El pensamiento complejo en cambio, aspira a un conocimiento multidimensional y poético (Morin, 2001, p. 39). Pensar la complejidad es también pensar en sistemas de complejidad creciente, por tanto, irreductibles (Maldonado, 2016, p. 103).

Pensamiento, inteligencia y conciencia humana son interdependientes, cada uno supone y comporta a los otros. De allí que Morin (1986, p.

177) define la inteligencia como una estrategia, el pensamiento como arte dialógico y arte de la concepción, y la conciencia como como arte reflexivo. El pleno empleo de cada una necesita del empleo de las otras.

El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 2003, p. 67). El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza iluminando donde había claridad (Morin y Delgado Díaz, 2017). “Si bien una disciplina concreta puede priorizar un tipo de inteligencia sobre el resto, el buen pedagogo se basará siempre en varias inteligencias a la hora de inculcar los conceptos o procesos que son fundamentales” (Gardner, 2017, p. 55).

El pensamiento complejo pone entre paréntesis el cartesianismo, retoma los logros de la filosofía de la sospecha, asume plenamente la idea socrática de la ignorancia, la duda de Montaigne y la apuesta pascaliana. Del “conócete a ti mismo” socrático pasa al “conócete a ti mismo conociendo” (Morin y Le Moigne, 1999). Se produce un quiebre con la concepción clásica de la ciencia para la cual el orden y el desorden son polos contrapuestos. La rehabilitación del desorden lo plantea la ciencia moderna con la noción de “desorden microfísico” en la termodinámica o la “Ley del azar” en la Biología; sin embargo, la originalidad de Morin (1973, p. 127) consistió en considerar el orden-desorden como complementarios. Otorgó a la relación orden-desorden porte metodológico y la llevó al rango de paradigma (Fortin, 2000, p. 169).

Morin define el método como el reaprender a aprender “en un caminar sin meta definida de antemano” (2003, p. 68). No se trata de la afirmación del escepticismo generalizado sino de la lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazados de verdadero saber. Esto es lo que Morin llama ciencia con conciencia y es un imperativo del pensamiento complejo. El método no es un programa concebido como forma *a priori* para eliminar la incertidumbre, por el contrario, es aquello que sirve para aprender siendo aprendizaje a la vez. No parte de creencias seguras ni certezas,

enseña a aprender, es un camino en el que el sujeto debe tomar decisiones aleatorias.

El pensamiento complejo no elimina lo simple, la complejidad es la unión de la simplificación y la complejidad. A diferencia de los pensamientos simplificantes que parten de un punto inicial (elemento) y conducen a un punto terminal (principio), el pensamiento complejo es un pensamiento rotativo, en espiral. Sin embargo, es importante no olvidar que el conocimiento tiene límites, de allí la necesidad de enseñar un conocimiento pertinente. Ello no significa mucha información, un conocimiento no será más pertinente por ser más organizado matemáticamente; es pertinente si sabe situarse en su contexto y en el conjunto con el cual está relacionado. Debe mostrar la diversidad de caras en lugar de fijarse en una sola (Morin, 2011).

Por ello, la enseñanza debe ayudar a la mente a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en sus contextos, sus complejos, sus conjuntos. Debe oponerse a la tendencia de contentarse con un punto de vista o una verdad parcial. Debe promover un conocimiento analítico y sintético a la vez, que ligue las partes con el todo y el todo con las partes. Debe enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas, las influencias recíprocas, las inter-retro-acciones. “Jamás accederemos, claro está, a un conocimiento total: el todo del universo siempre será inaccesible. Pero debemos aspirar, por lo menos, a un conocimiento multidimensional” (Morin, 2011, p.151).

Rodríguez Zoya (2016, p. 154) afirma que la complejidad reside precisamente en el carácter recursivo del proceso a través del cual el pensamiento constituye la realidad al mismo tiempo que es constituido por ésta. Complejidad significa, según Morin (2001, p. 38), aquello que es tejido junto. Hay complejidad cuando los diferentes elementos son inseparables y constituyen un todo, cuando ese tejido es interdependiente, interactivo y retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes. Así entonces, lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, son aspectos que entretejen la realidad humana (Maturana y Varela, 2009). Los individuos son productos del proceso reproductor de la especie humana, pero

ese proceso es producido por los individuos. Es decir, las interacciones entre individuos producen la sociedad, y ésta retro actúa por la cultura sobre los individuos, deviniendo así propiamente humanos (Morin, 2001, p.54).

Dicho entretreído es tan importante para otorgar significación a la vida misma que Morin advierte un aspecto de gran importancia para la cuestión que se aborda en este artículo. En *La Vía* afirma Morin (p. 141) que el modo de nuestro conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Precisamente, una de las dificultades más serias de los estudiantes al abordar un texto filosófico es su conocimiento (o desconocimiento) del contexto histórico. Al abstraer el pensamiento filosófico de la realidad socio histórica en la que se enmarca, la comprensión se hace cada vez más ardua.

“Nuestro conocimiento parcelado produce ignorancias globales. Nuestro pensamiento mutilado conduce a acciones mutiladoras” (p. 141). Esta afirmación expresa la necesidad de superación de toda forma de reduccionismo. Para facilitar el acceso a los textos tanto filosóficos como académicos en general, el docente deberá estimular una lectura abierta, hacia muchas direcciones, desde muchas perspectivas. Es esta amplitud la que favorecerá en el estudiante una comprensión lectora más allá de cualquier posición maniquea.

Método

Participantes

Se recogieron datos de una población de alumnos de primer año de las carreras de Trabajo Social y de Sociología de una Universidad Nacional de la provincia de San Juan, Argentina.

La selección de los relatos de vida de los estudiantes y de los docentes entrevistados fueron intencionales no al azar por la naturaleza de la investigación.

Diseño

La investigación es de tipo cualitativa con una aproximación desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. Los datos utilizados fueron de tipo relato y entrevistas semi-estructuradas.

El diseño de la investigación fue flexible, inductivo y reflexivo. Hubo que reconsiderar y modificar algunos componentes del diseño original para responder a los nuevos desarrollos que surgían a medida que se avanzaba en el análisis. Acorde con lo propuesto por Maxwell (2019, p. 3), no se buscaba un diseño rígido ni lineal, ello permitiría a su vez una mejor integración con el enfoque de la complejidad.

Técnicas

La recolección de los datos se realizó mediante breves relatos de vida de los estudiantes y entrevistas semi-estructuradas a los docentes con 7 preguntas iniciales, las cuales se profundizaron de acuerdo con el objetivo de la investigación. Las preguntas se estructuraron en base a la percepción que el docente tiene de la práctica mediadora de la competencia lectora de sus estudiantes.

Procedimiento

A partir de un fragmento de Husserl como fuente de inspiración, los estudiantes debían escribir un ensayo filosófico de dos páginas respondiendo a la pregunta: ¿Quién soy yo? Las consignas fueron:

“A través de toda la experiencia, en tanto que vivo como yo, que pienso, soy necesariamente un yo, un yo que tiene un tú, que tiene su nosotros y su vosotros, el yo de los pronombres personales. Y lo mismo que yo soy, nosotros somos necesariamente, en el seno de una comunidad de yo-es, el correlato de la cosa que abordamos a título de existentes mundanos y que presuponemos siempre ya cuando nos dirigimos a ella y fundamos sobre ella un acto de reconocimiento. La presuponemos como una cosa de la que se puede tener una experiencia en común. En función de tal experiencia, cuando ponemos en común la vida de conciencia, que por otra parte no puede ser aislada de un individuo a otro, sino participada íntimamente en una comunidad, la cosa existe para nosotros, es real, vale para nosotros. Pero al mismo tiempo esta experiencia comunitaria es de tal índole que el mundo es nuestra realidad común: lo es necesariamente a título de exigencia ontológica; sin embargo, en los detalles puedo entrar en la vía de la duda y de la negación del ser, como lo hago yo mismo conmigo mismo” (Edmund Husserl, *La Filosofía como autorreflexión de la Humanidad*)¹.

Ahora, el filósofo/a, eres tú, “A través de toda la experiencia, en tanto que vivo como yo, que pienso, soy necesariamente un yo...” Puesto que esto es así, REDACTA UN AUTORRETRATO respondiendo a la pregunta ¿quién soy yo? Ten en cuenta los períodos de tu vida que han tenido para ti un significado especial (Mínimo 1 página. Máximo 2 páginas).

“Y lo mismo que yo soy, nosotros somos necesariamente, en el seno de una comunidad de yo-es...” Por ello tu vida se engarza –como en un collar de perlas– con otras personas, consciente o inconscientemente, las conoces personalmente o no, y se

1 Husserl, H. *La filosofía como ciencia estricta*. Prometeo libros, 2014.

engarza también con los acontecimientos que ocurren en tu entorno.

“En función de tal experiencia, cuando ponemos en común la vida de conciencia, que por otra parte no puede ser aislada de un individuo a otro, sino participada íntimamente en una comunidad, la cosa existe para nosotros, es real, vale para nosotros”. Añade a tu relato una referencia a aquellos acontecimientos nacionales o internacionales que te tocaron más de cerca, (al menos 3), y aquellos que te resultan más extraños (al menos 3).

El objetivo era evaluar la integración de contenidos desarrollados en el programa, pero pensados desde la propia experiencia vital del estudiante. Una de las respuestas mejores logradas es la expresada en R,01, E:

“Soy una estudiante de primer año, siguiendo una Licenciatura en Trabajo Social, mi rutina diaria es ir a trabajar en las mañanas, llegar a casa, prepararme para ir a la Facultad y finalmente llego a casa a descansar y me vuelvo a preguntar: ¿Quién soy?, si me guió por mis sueños, soy una persona que le teme a todo lo nuevo y desconocido. Me siento abatida y desconcertada. ¿Quién soy?

Sócrates me indica el camino, Conócete a ti mismo, hacia adentro...

No soy quien digo que soy cuando estoy dormida, ni soy quien digo que soy cuando digo que estoy semidespierta [hace clara referencia a Descartes].

SOY SIEMPRE, soy cuando estoy despierta y cuando estoy semidespierta.

Yo soy mis pensamientos, mis acciones, la forma de comportarme, lo que siento, las relaciones que establezco, soy las expectativas que los demás lanzan sobre mí...

También soy mis circunstancias, el marco histórico, social o cultural en el que nací y crecí [hace referencia a la filosofía existencial]. Una circunstancia de mi vida, en la que solo alcanzaba para el pan, en la que tenía que usar la misma ropa siempre, mis zapatillas duraban meses, fue un marco histórico de mucha crisis para nuestro país, la llamada "crisis del 2001".

Las respuestas a la actividad final de integración fueron muy positivas y en realidad se transformaron en relatos de vida, por ello se convirtieron en un rico material para el análisis cualitativo de la experiencia.

Aunque no se solicitaron datos íntimos o muy personales, la mayoría de los estudiantes volcó en sus escritos sus pensamientos, sentimientos y experiencias profundas con mucha carga emocional. Tal es el caso de R,02, R:

"me plantearon una pregunta compleja, digo compleja en un sentido retórico. Si bien se trata de ¿Quién soy yo?, no es nada sencillo responderla.

Fue un interrogante que me dejó pensando mucho tiempo.

Aun no sé desde qué punto de vista afrontarlo, vale rescatar que existen, o se me atravesaron varios por mi mente.

...dichos recuerdos me marcaron, me hicieron ver y tener muy en claro que la vida no es de uno. Lamentablemente descubrí todo eso a una edad en la que imaginaba que el mundo era color de rosas y que todo era jugar. La realidad de la sociedad en que vivía me mostró una problemática que estaba situada hace tiempo pero que por supuesto no conocía. La desaparición de una hermana afectó a mi familia, han pasado 13 años y no conocemos su paradero o, aunque sea si está con vida.

Suena tan frívolo como hermana decir que se aprendió a convivir con ese vacío, pero así fue, así es. Hasta el día de hoy tiene sus consecuencias, dejó secuelas.....”

Por otra parte, y puesto que las dificultades en la comprensión lectora no provienen solo de los textos, o de los alumnos, sino también de los docentes y de sus expectativas, se entrevistó también a cinco docentes de la carrera de Sociología.

De este modo, se profundizó cualitativamente en la indagación sobre los posibles obstáculos y dificultades en el proceso de la comprensión lectora.

Resultados

Relatos de vida

Se seleccionaron diez relatos de vida por contener información representativa del perfil general del grupo de alumnos destinatarios de la experiencia didáctica. Una vez recogidos fueron transcritos, se realizó una primera lectura exploratoria y finalmente se aplicó, como estrategia de categorización, la codificación. Siguiendo a Maxwell (2019, p. 155), el objetivo principal de la codificación fue reordenar los datos en categorías que facilitarían la comparación entre elementos dentro de la misma categoría, de modo que colaboren con el desarrollo de conceptos teóricos.

La información fue así depurada mediante una codificación abierta, a continuación, se elaboraron fichas de codificación las que posibilitaron a su vez el desarrollo de un sistema de categorías jerárquico.

A diferencia de la historia de vida, el relato de vida posee una carga menor de subjetividad pues no se centra tanto en la persecución de la lógica interna de una vida particular. En el relato de vida la verificación de la información se obtiene a partir del análisis cruzado de varios relatos.

La acumulación de relatos permite categorizar la información y establecer comparaciones. Otra diferencia con la historia de vida es que los relatos se restringen a ciertos contenidos temáticos (Meneses Jiménez y Cano Arana, 2008).

Los pasos seguidos para la codificación fueron los siguientes:

- Se ordenaron los relatos de vida escogidos identificándolos de la siguiente manera: R corresponde al relato del o la estudiante; 01 al número de estudiante y E a las iniciales del estudiante.

R, 01, E	R, 06, J
R, 02, R	R, 07, M
R, 03, A	R, 08, J.B.
R, 04, Y	R, 09, J.J.
R, 05, Y.L.	R, 10, G

A continuación, los relatos fueron divididos en fragmentos cada uno de los cuales recibió un nombre y un código de identificación.

- Mediante un procedimiento inductivo se procedió a la creación de categorías.

Siguiendo a Herrera Pastor (2016), se desgranó la información contenida en los relatos de vida en Unidades Biográficas (UB) y Unidades de Análisis (UA).

La UB comprende cada fragmento de información de interés biográfico. La UA es la expresión mínima de información susceptible de ser escudriñada en virtud de los propósitos de la investigación. Cada UA comprende contenido sustantivo de interés vinculado al objeto de estudio.

Todos los datos recogidos se procesaron extrayendo de ellos las UB y las UA correspondientes. Las UA se desgranaron de manera literal puesto que son las evidencias sobre las que se articula la interpretación de los datos. Cada UA se refleja en una UB ([Ver Anexo](#)).

A continuación, se consideraron los relatos de vida como ejes sobre los que se cruzó el resto de informaciones significativas. A partir de los

mismos, se construyó el listado de categorías de análisis comprendidas en ellos.

El árbol de categorías se fue conformando teniendo en cuenta similitudes de contenido y las relaciones existentes entre las informaciones.

Las categorías de análisis se obtuvieron agrupando las unidades que son similares en un mismo tópico. Resultaron 5 categorías transversales:

1. Características personales.
2. Migración
3. Identidad
4. Religión
5. Pobreza

El siguiente cuadro ilustra el resumen de las categorías con sus unidades de significados y códigos:

<i>Categorías</i>	<i>Unidades de significado</i>	<i>Códigos</i>
Características personales	Descubrimiento de la propia identidad de género	DIG
Migración	Dejar Taiwán para migrar hacia Argentina.	MHA
Identidad	Deconstrucción personal abandonando creencias familiares	DP
Religión	Afirmación de creencias cristianas	CC
Pobreza	Infancia en situación de pobreza	IP

Los relatos de vida mostraron que las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes disminuían a medida que aumentaba la libertad en el tópico y en la expresión. La lectura de Husserl no les había resultado sencilla, sin embargo, el fragmento seleccionado y llevado a la pregunta ¿Quién soy yo?, tuvo un efecto de disparador motivacional mayor de lo esperado.

La pregunta los movilizó. A partir de ella se detuvieron a leer con más detenimiento qué quería decirles Husserl y desde qué época el autor les interpelaba.

Fue notable cómo las dificultades de lectura y de vocabulario de los estudiantes desaparecían cuando querían expresar sus emociones y vivencias más profundas. Habían logrado establecer la conexión con la Filosofía. Unos más, otros menos, lo cierto es que la innovación había abierto una puerta a la creatividad.

Entrevistas a docentes

Las entrevistas a los docentes se realizaron en base a un conjunto de preguntas abiertas, las cuales fueron entregadas con anticipación a modo de pautas generales pero flexibles. Dicha flexibilidad es importante puesto que las entrevistas ya son raramente consideradas como herramientas neutrales para la recolección de datos. Por el contrario, actualmente se consideran como interacciones activas entre dos o más personas cuyo resultado es fruto de una negociación a partir de un contexto (Fontana Nalesso y Frey, 2015, p.145).

A fin de que las entrevistas resultaran útiles a los objetivos propuestos, los interrogantes abiertos se centraron en acciones específicas evitando generalizaciones u opiniones abstractas (Maxwell, 2019, p. 149). De allí que las preguntas fueron formuladas tomando como hilo conductor el papel del docente como mediadores en el aprendizaje de las prácticas lectoras.

Entre los estudiosos de la comprensión lectora, Verónica Arias, Claudia Agudelo Montoya², Elena María Muñoz Calvo, Lilia María Muñoz Muñoz, Mercedes Caridad García González, Luis Alberto Granado Labrada³, Daniela

2 Arias Arias, V. y Agudelo Montoya, C. L. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1), pp. 95-109.

3 Muñoz Calvo, E. M. et al. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13 (3), pp.772-804.

Vidal-Moscoso y Leonardo Manríquez-López⁴, entre otros, hay un punto común y es el de señalar la necesidad de establecer prácticas lectoras como eje transversal del currículo universitario, además de incorporar en los programas de todas las asignaturas estrategias cognitivas y meta cognitivas para la comprensión de textos que favorezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que les permitirá mejorar el rendimiento académico (Vidal Moscoso y Manríquez-López, 2016, p. 106).

A partir de los resultados obtenidos, se ordenaron las entrevistas identificándolas de la siguiente manera: EN corresponde a la entrevista al docente; 01 al número de docente y a las iniciales de dicho docente.

E, 01, JM
E, 02, SL
E, 03, GH
E, 04, LD
E, 05, NG

Luego, se identificaron los diferentes temas que surgieron y se los codificó. De allí resultaron las siguientes categorías con sus unidades de significado:

<i>Categorías</i>	<i>Unidades de significado</i>	<i>Códigos</i>
Tareas de lectura	Evaluación de la comprensión lectora	TL
	Evaluación de reacciones del grupo de estudiantes	
	Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	
	Utilización de las TICs, blog de la asignatura	

⁴ Vidal Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador en la comprensión lectora en estudiantes. *Revista de Educación Superior*, xlv (177), pp.95-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100095&lng=es&nrm=iso.

<i>Categorías</i>	<i>Unidades de significado</i>	<i>Códigos</i>
Dificultades en la lectura	Falta disciplina de estudio	DL
	Falta de práctica de la lectura desde la escuela secundaria	
	Falta lectura específica y las que hacen al conocimiento general de la persona	
	Falta de profundización por no leer textos originales sino que recurren a síntesis ya hechas por otros.	
	Falta de dedicación a la lectura analítica	
	Mala ortografía y poco vocabulario inciden en la producción escrita	
La lectura como tarea docente	La lectura mejora la redacción	LD
	El docente es el mediador para brindar al estudiante las herramientas para enfrentar la educación universitaria	
Apoyo a la lectura	Técnica de biografías para acercar a la lectura	AL
	Técnica de guías de lectura	
	Construcción del conocimiento	
	Elaboración de glosarios	
Modalidad de Evaluación	Feedback por medio de sugerencias y comentarios	ME
	Devolución presencial y por medios electrónicos vía internet	
	Correcciones ortográficas y sintácticas	
Rendimiento académico	Regular. La calidad de la formación de base se ha deteriorado y está relacionado con la escasa lectura.	RA
	Bueno en el cursado. Muy bueno en el examen final	
	Bueno	
	Bueno	

Los temas en común señalados por los entrevistados fueron:

- La lectura mejora la redacción.

“...he comprobado en varios casos que preocuparse en el camino por mejorar la lectura y escritura, permite obtener trabajos finales más sólidos conceptualmente y con una mejor redacción” (E, 01, JM).

- ▶ Falta de práctica lectora arrastrada desde la escuela secundaria.

“La principal dificultad que observamos es la escasa lectura que los alumnos realizan de los distintos autores de la materia. Además, prácticamente muy pocos leen otro tipo de materiales que hacen al conocimiento general de la persona. En general tienen problemas para la comprensión de textos. Las dificultades más comunes que observamos es que trabajan con síntesis o resúmenes que por lo general son muy acotados. Se aprecia que buscan a través de internet interpretaciones ya hechas por otros autores en lugar de leer los trabajos originales (quedan muy expuestos por las categorías conceptuales que utilizan)” (E, 04, LD).

- ▶ El docente es el mediador para brindar al estudiante las herramientas para enfrentar la educación universitaria.

“Creo que orientar (y ocuparse de) la lectura y escritura universitaria de los estudiantes es función docente. Se trata de una manera particular de hacerlo, de comunicar y nadie puede saber hacer algo que no ha hecho antes... por ello se requiere de orientación en todos los casos. Frente a quienes tienen mayores dificultades o llegan desprovistos de saberes previos, también, pues el sistema educativo los habilita, ingresaron, están allí. Es necesario que se les brinden las herramientas y se les comunique la necesidad de que las incorporen para enfrentar la educación universitaria” (E, 03, GH).

La contrastación máxima se encontró en la categoría: Rendimiento académico (RA).

<i>RA</i>	<i>RA</i>
Regular	Bueno durante el cursado, y “muy bueno” al momento de rendir el examen final,

RA	RA
deterioro en la calidad de la formación de base que los alumnos traen a clase	se desempeñan con menos dificultades aquellos estudiantes que han aprobado las materias correlativas
escasa lectura tanto del material obligatorio como de la lectura complementaria y recreativa	es notable la diferencia entre el inicio del cuatrimestre y su finalización, cuando la última puede considerarse “exitosa”
asignatura: Sociología de la Población	Usa analogía de la natación como estímulo
	asignatura: Metodología de la Investigación Social II, Núcleos Problemáticos III, Planificación I y Taller de Grado

La contrastación mínima fue hallada en la categoría: La lectura como tarea docente (LD)

preocuparse en el camino por mejorar la lectura y escritura, permite obtener trabajos finales más sólidos conceptualmente y con una mejor redacción	orientar (y ocuparse de) la lectura y escritura universitaria de los estudiantes es función docente
---	---

Reflexiones conclusivas

A modo de reflexiones conclusivas, con aproximaciones desde el enfoque del pensamiento complejo según Edgar Morin, puede afirmarse que sus principios básicos se descubren en la investigación realizada, tanto en los relatos de vida de los estudiantes como en las entrevistas de los docentes.

Desde el momento en que se propuso a los estudiantes el desafío de responder a la pregunta ¿Quién soy yo?, se los enfrentó a la incertidumbre, súbitamente se encontraban en una situación pedagógica nueva, surgieron por doquier las preguntas: ¿cómo lo hago?, ¿qué debo escribir?, ¿cómo podré responder a esta pregunta que ni yo mismo me he planteado?

“El hecho de poder decir “yo”, de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro del mundo para poder tratarlo

y tratarse a sí mismo” (Morin, 2003, p. 97). Esto es egocentrismo, pero no es negativo para Morin si el sujeto pone al mismo tiempo su centro en el mundo y su subjetividad comunitaria. Ser sujeto, es ser autónomo y dependiente, al mismo tiempo.

El orden al que se encontraban habituados los estudiantes, de repente, se quebró. La tarea sonaba a sus oídos desordenada, se proponían escribir, pero quedaban atónitos frente a una hoja en blanco. Lo incierto movió a poner en juego el principio de la dialógica que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. “Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro, pero al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad” (Morin, 2003, p. 106).

“Tuve experiencias muy fuertes, la verdad es que me chocaron al momento de reflexionar sobre ellas. Hemos vivido con mi familia en una pobreza fatal. Mis padres hacían todo por tener un plato de comida en la mesa” (R, 06, J).

Los primeros borradores expresaban desorden, y ello fue un momento muy creativo pues de ese desorden nació el orden alcanzado en los borradores finales. El desorden de ideas escritas era reflejo del desorden de emociones que las experiencias vitales despertaban.

“Ahora para responder a la pregunta ¿Quién soy? Diría que soy el ser vivo más impredecible, inteligente, que posee razón y es superior a los demás seres que conocemos, que puede llegar a amar con una fuerza inexplicable como así también odiar, que tiene sentimientos, emociones, una historia de vida que puede contar ya que también posee memoria y tiene recuerdos a diferencia de otros seres que no tienen esas cualidades, esas son características increíbles y muy buenas para seguir construyendo la sociedad y la humanidad, pero también pueden servir para destruirlas si son mal empleadas” (R, 03, A).

Según Morin (2003, p.95), “La complejidad está allí donde no podemos remontar una contradicción y aun una tragedia”. Esta frase encierra la esencia misma del paradigma de la complejidad, con ella desea significar que para aceptar la complejidad es necesario aceptar la contradicción. Ello no quiere decir que el mundo es un puro caos sin asidero alguno, por el

contrario, el mundo incluye la armonía, pero ésta se encuentra ligada a la disarmonía. Tal como lo proponía Heráclito en el siglo VI a.C.

A medida que los estudiantes avanzaban en sus escritos, cobraba fuerza el principio de recursividad organizacional. “Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (p. 106). Esta idea es graficada por el mismo Morin con la figura del remolino, en el que cada uno de sus momentos es al mismo tiempo producido y productor. Efectivamente, cada momento de las etapas vitales a las que los estudiantes hacían referencia, era el punto de partida para un nuevo momento de reflexión.

“Ese año fue uno de los más difíciles y triste que me tocó vivir. Mi papá falleció en el mes de septiembre, fue un shock, fue algo de un día para el otro el cual nunca imaginamos. Esto nos invadió completamente y definitivamente no sabíamos cómo afrontar, no estábamos preparados para el inmenso dolor que sentimos. Me quedo sin palabras” (R, 07, M).

Sin dudas, en los breves relatos de vida aportados, emergía el principio hologramático, según el cual no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. El pequeño retazo de sus vidas que los estudiantes se atrevían a expresar, era sin más, una parte en el todo de su vida misma. Y al mismo tiempo, ese todo se hacía presente en las pinceladas de los momentos retratados.

“...esta ley ocasionó un gran impacto en mí y en mi entorno social. Gracias a esta ley de identidad de género, fue que en el año 2015 me inscribo en el colegio [estudios secundarios que retomó para finalizar]. Al año siguiente fui nombrada ABANDERADA del Colegio San Juan Bautista, fue un reconocimiento por mi esfuerzo y dedicación” (R, 04, Y).

El pensamiento complejo es aquél que crea un espacio mental en el que no se aporta, sino que se revela, se des-oculta la incertidumbre. Eso fue precisamente lo buscado en la tarea proporcionada a los estudiantes.

En las entrevistas a los docentes se encuentran otros aspectos de este paradigma de la complejidad.

El pensamiento complejo no es un pensamiento completo, por el contrario, es articulante y multidimensional. Ello queda expresado en el

modo en que cada docente manifestó su abordaje mediador en las prácticas lectoras de los estudiantes.

“El rendimiento académico puede ser considerado como “Bueno”. La facilidad/dificultad de lectura de los textos favorece/obstaculiza ese rendimiento en toda carrera científica pero ineludiblemente en el ámbito de las Ciencias Humanas, la práctica de una lectura comprensiva, analítica, ágil y eficiente, es crucial para el logro de los objetivos de las carreras” (E, 02, SL).

Debe dar cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador. El pensamiento simplificador aísla lo que separa, oculta todo lo que religa. Por estas razones, el enfoque del pensamiento complejo invita a la innovación pedagógica. En el siguiente fragmento una docente expresa:

“La cátedra les proporciona guías de lectura (estas fueron elaboradas por la titular anterior cuando era adjunta de la materia y revisadas por mi hace unos años siendo profesora adjunta) en su mayoría, para textos clásicos de la metodología que, en general son poco específicos, pero que se seleccionan para abordar temas particulares” (E,03, GH).

No se descubre allí innovación si el material de lectura no ha cambiado, al pasar los años, los estudiantes y las circunstancias vitales. En el paradigma de la complejidad se considera que, un conocimiento no será más pertinente por ser más organizado matemáticamente; es pertinente si sabe situarse en su contexto y en el conjunto con el cual está relacionado (Morin, 2001, p.36). Por ello el docente como mediador de las prácticas lectoras debe ayudar a la mente a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en sus contextos, sus complejos, sus conjuntos.

“En algunos casos empleo el recurso de estimular a los estudiantes con datos biográficos del autor (a) que puedan favorecer el interés por acercarse a su pensamiento” (E, 01, JM).

Un docente mediador, y guiado por el enfoque del pensamiento complejo, debe oponerse a la tendencia de contentarse con un punto de vista o una verdad parcial. Debe enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas, las influencias recíprocas, las inter-retro-acciones. En el

siguiente fragmento de entrevista se destaca el incorporar el punto de vista de cada estudiante en el momento de la evaluación:

“Cuando se proponen los trabajos insisto en que todo texto debe tener un objetivo y una estructura que responder al mismo. Al evaluar, ajusto la lectura a las consignas y a la interpretación que cada uno le dio a las mismas explicitando o no el objetivo. Marco el texto a medida que voy leyendo y lo ajusto en una segunda lectura. Dejo anotaciones y las explico al entregárselos. Suelo hacer un comentario general al final del texto. En grupos como los de sociología no hay excusas posibles para no realizar este trabajo” (E, 03, GH).

El enfoque de la complejidad es un camino, una vía que invita a no temer a la incertidumbre, al desorden aparente, al cambio. Aplicado a la educación, es una puerta abierta a la innovación. Sin embargo, para lograr un cambio cualitativamente significativo es ineludible partir del reconocimiento de la necesidad del aprendizaje constante.

El docente que está en constante situación de aprendizaje, que enseña a aprender, probablemente logre mostrar la importancia de superar las visiones reduccionistas de disciplinas, de ideas y de saberes.

Se trata, en definitiva, de enseñar a construir aprendizajes y conocimientos, reconociendo y aprovechando los errores, superando las barreras de la cómoda seguridad de lo conocido, permitirá el despertar de una sociedad-mundo y de una ciudadanía cosmopolita en la que los principios de convivencia fraterna cobren vida.

Referencias

- Arias Arias, V. y Agudelo Montoya, C. L. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1). 95-109.
- Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en Educación Superior*. Editorial La Muralla.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa editorial.
- Elisondo, R.; de la Barrera, M. L.; Rigo, D.; Fagotti Kucharski, E.; Kowszyk, D.; Riccetti, A. y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de Educación Superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *Educación, Formación e Investigación, Revista Académica Digital*, 1 (2). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7153>
- Elisondo, R.; Riccetti, A.; Siracusa, M.; de la Barrera, M. L.; Rigo, D.; Kowszyk, D. y Fagotti Kucharski, E. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *Revista de docencia universitaria*, 14 (1), 225-244.
- Elisondo, R.; de la Barrera, M. L.; Riccetti, A.; Siracusa, M. y Chesta, M. (2018). Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas. *Educación, Formación e Investigación, Revista Académica Digital* 4 (7). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/12991>
- Fortin, R. (2000). *Comprendre la complexité. Introduction à La Méthode d'Edgar Morin*. L'Harmattan.
- Gardner, H. (2017). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Herrera Pastor, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas* 25. 145-160.
- Husserl, E. (2014). *La filosofía como ciencia estricta*. Prometeo libros.
- Maldonado, C. (2016). Pensar la complejidad con la ayuda de las lógicas no clásicas. En L. Rodríguez Zoya (Coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina. Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI* (tomo I). Comunidad Editora Latinoamericana.

- Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.
- Maxwell, J. (2019) *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
- Meneses Jiménez, M. T. y Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida (II). *Nure Investigación* 38.
- Morin, E. (1973) *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Seuil.
- Morin, E. (1986). *La Méthode 3. La Connaissance de la connaissance*. Seuil.
- Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all' educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001b). *La Méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Seuil.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, E. y Delgado Díaz, C. J. (2017). *Reinventar la Educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- Morin, E. y Le Moigne, J. L (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Morin. E.; Roger Ciurana, R. y Domingo Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa editorial.
- Muñoz Calvo, E. M.; Muñoz Muñoz, L. M.; García González, M. C. y Granada Labrada, L. A. (2013) La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13 (3), 772-804.
- Paglieta, S. (2016) *Clubes de lectura y de escritura. Hacia la construcción de una pedagogía del deseo de la palabra*. Homo sapiens ediciones.
- Rodríguez Zoya, L. G. (2016) *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina. Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*. (Tomo I). Comunidad Editora Latinoamericana.

- Tolchinsky, L. (2008) Usar la Lengua en la Escuela. *Revista Iberoamericana de educación* 46, 37-54.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001) *Escribir y leer a través del curriculum*. ICE/Horsori.
- Vidal Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador en la comprensión lectora en estudiantes. *Revista de Educación Superior* XLV, (177), 95-18.

Anexo

<i>Relato R, 03, A</i>	
<i>Unidad biográfica</i>	<p>a) "...nacé el 20 de marzo de 1999, tengo 18 años vivo en la ciudad de San Juan, Argentina, con mi familia"</p> <p>b) "mis estudios primarios los hice en la Escuela Doctor Guillermo Rawson de primer a tercer grado luego nos mudamos y terminé la primaria en la Escuela Cornelio Saavedra. Completé mis estudios secundarios en la Escuela Normal Superior General San Martín, luego de terminar la secundaria ingresé a la carrera de Trabajo Social, de la cual me enamoré"</p>
<i>Unidades de análisis</i>	<p>"cuando tenía tan solo 3 años se aproximaba una de las crisis que marcó la Historia Argentina y también la situación económica de mi familia, fue la llamada crisis del 2001"</p> <p>"el golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976 liderado por el Teniente General Jorge Rafael Videla, dictadura denominada Proceso de Reorganización Nacional, que duró hasta diciembre de 1983, año en el cual se recuperó la democracia, fue un suceso que, si bien yo no era parte de este mundo en ese momento, me ayudó a definir mi posición política en la actualidad"</p> <p>"ahora para responder a la pregunta ¿Quién soy? Diría que soy el ser vivo más impredecible, inteligente, que posee razón y es superior a los demás seres que conocemos, que puede llegar a amar con una fuerza inexplicable como así también odiar, que tiene sentimientos, emociones, una historia de vida que puede contar ya que también posee memoria y tiene recuerdos a diferencia de otros seres que no tienen esas cualidades, esas son características increíbles y muy buenas para seguir construyendo la sociedad y la humanidad, pero también pueden servir para destruirlas si son mal empleadas".</p>
<i>Relato R, 04, Y</i>	
<i>Unidad biográfica</i>	<p>"soy una persona honesta, decidida a cumplir mis proyectos que a lo largo de mi vida he descubierto mi propia identidad de género, envuelta en una lucha conmigo misma y con una parte de la sociedad que se oponía a mi elección de identidad de género".</p> <p>"en Julio del 2012, se aprobó la ley de Identidad de Género, que permite que las personas Trans sean inscritas en su documento personal con el nombre y sexo a elección personal"</p>

<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“con la elección del Papa Francisco, el 13 de marzo de 2013, brindó un mensaje de aceptación en cuanto a la comunidad gay. Dicho mensaje causó una sensación de aceptación social, que aún no se percibe, pero busca ser respetada, bajo el mensaje papal”.</p> <p>“esta ley ocasionó un gran impacto en mí y en mi entorno social. Gracias a esta ley de identidad de género, fue que en el año 2015 me inscribo en el colegio [estudios secundarios que retomó para finalizar]. Al año siguiente fui nombrada ABANDERADA del Colegio San Juan Bautista, fue un reconocimiento por mi esfuerzo y dedicación”.</p> <p>“decidida a seguir superándome, en el año 2017 decido inscribirme en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social”.</p> <p>“yo actualmente busco cumplir con todos mis proyectos, dispuesta a seguir luchando en busca de mi propia felicidad y con la intención de demostrar que soy muy capaz y apta para responder a mis obligaciones, dentro de esta sociedad, que juzga al mismo Dios”.</p>
<p><i>Relato R, 05, Y.L.</i></p>	
<p><i>Unidad biográfica</i></p>	<p>“Soy Y., tengo 27 años, nací en septiembre de 1990 en la ciudad de Kaohsiung, Taiwán. Soy la menor entre mis hermanos, vivíamos con mis abuelos paternos entonces, algo que es natural en Asia, mis abuelos fueron campesinos analfabetos, mis padres eran asalariados, terminaron la primaria e inmediatamente se abocaron a la vida laboral ya que económicamente no alcanzaba para el pan”.</p>
<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“en el año 1995 mis padres convencieron a mi abuelo y tomaron la decisión de dejar el país y emigrar a la Argentina. Era un gran desafío para toda la familia ya que no teníamos noción de dónde nos estamos yendo, era una decisión de ida sin marcha atrás. Vendimos la casa en Taiwán, regalamos todos los muebles y con ese dinero pagamos el pasaje y vinimos a la Argentina con un documento precario como turistas. Vivíamos en una habitación dentro de una casa compartida con otras familias”.</p> <p>“al no saber español, no iniciamos inmediatamente la escuela, muchos en el día de hoy me preguntan si ha sido muy difícil la escolaridad de mi infancia. A veces me siento tímida de contar que en realidad sí fue muy difícil. Ya que en Buenos Aires éramos extranjeros, no sabíamos el idioma, y los niños muchas veces no saben lo que dicen, me acuerdo que el primer mes que iniciamos con mis hermanos, volvíamos todos los días llorando, y mi mamá tenía que ir a la escuela por nosotros y a hablar con la directora, aun cuando lo único que sabía decir era “Hola” y “sí”.</p> <p>“mis compañeros del jardín me decían “china”, “sos china cochina”, “china cara de aplastada”, entre otras. Un día me enfurecí y al salir de clases lo agarré a mi compañerito del cuello de su guardapolvo diciendo: “¡no me llares más china cochina, soy taiwanesa!”, pero qué iba a saber él dónde queda eso en el globo terráqueo”</p>

<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“mi padre no conseguía trabajo, y cuando salía de casa mi abuela se preocupaba mucho, una mañana nos despertaron los gritos de la pelea de mis padres, nunca supe la razón, pero supongo que tiene que ver con el desempleo”.</p> <p>“mi mamá nos pegaba mucho en esos tiempos, aun cuando no hemos hecho nada malo a los otros niños de la casa que convivimos, no teníamos juguetes como los otros niños, así que nos ingeniamos con unos cuantos trapos”</p> <p>“en el año 1998 mis padres decidieron salir a buscar una casa propia en otra provincia, casi al final del año nos mudamos a San Juan. El día que llegamos con la mudanza, la llave que le encargamos a una señora se había quedado adentro y no teníamos con qué abrir la puerta principal. Así que forzamos la ventana del costado de mi casa y como era pequeña entré a abrirla a mi familia. Ese día hacía mucho calor y a la noche corrió mucho viento. Sentí después de 3 largos años estar en casa”.</p> <p>“fue muy duro en ese tiempo, porque con la compra de la casa nos quedamos sin plata, así que solamente compramos lo necesario para comer y el resto lo ahorramos. Mi abuela entonces comenzó a plantar la huerta y con lo que cosechaba comíamos si quedaba para más, salíamos a vender, pero nadie nos compraba”.</p> <p>“a la semana siguiente ingresé a estudiar en la escuela Antonio Torres, me acuerdo que la maestra me presentó ante mis compañeros nuevos, preguntó si alguien quería sentarse conmigo e inmediatamente una compañera levantó la mano. Nunca me trataron como china, era distinto el ambiente y el trato que tenía en clase, en muy pocos días me adapté al nuevo ambiente de estudio”</p> <p>“por supuesto que la mezcla de cultura influye mucho en mi ideología y conducta, muchas veces me sentí frustrada, me preguntaba por qué mis padres querían venir hasta acá sin poder aceptar totalmente la cultura y las tradiciones argentinas. Preservar el origen es muy importante, pero adaptarse al nuevo ambiente lo es también”.</p> <p>“no hemos perdido la nacionalidad taiwanesa, pero me identifico más con la argentina. En mi corazón llevo el amor por Argentina por crianza y recorre en mi sangre las raíces taiwanesas, no soy ni una ni otra, soy ambas”.</p> <p>“hoy en día sigo siendo extranjera, habitando en suelo argentino, no puedo proclamar mi nacionalidad taiwanesa, pero sí sé que esa identidad nadie puede cambiarla, quitarla, modificarla o desaparecerla”</p>
<p><i>Relato R, 06, J</i></p>	
<p><i>Unidad biográfica</i></p>	<p>“tuve experiencias muy fuertes, la verdad es que me chocaron al momento de reflexionar sobre ellas. Hemos vivido con mi familia en una pobreza fatal. Mis padres hacían todo por tener un plato de comida en la mesa. Recuerdo que a veces tocaban a la puerta para cobrarnos el alquiler, golpeaban hasta reventar la puerta, pero nosotros no escondíamos porque no teníamos. Nos compraban ropa de segunda mano, nosotros lo usábamos con alegría”</p>

<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“al pasar los años tuve experiencias de tristeza, dolor y ganas de no vivir porque mis padres se tuvieron que separar cuando nosotros éramos niños. No entendíamos por qué. ¿En qué habíamos fallado nosotros como hijos? ¿Por qué se desvaneció el amor que se tenían uno al otro?”</p> <p>“es por eso que a veces cumplíamos con el papel de padre mi hermano mayor, y yo de madre para cuidar a mis hermanas más chicas, para cuidarnos el uno al otro”</p> <p>“sin embargo la vida me sorprendió porque yo veía y sentía que todo el mundo estaba lleno de oscuridad, de rebeldía, de maldad, dolor, de tristeza, de problemas.... Pero en realidad no era así como yo creía o veía, sino por medio de esa oscuridad apareció una luz que iluminó mi vida y la de mi familia. Esta luz quiero hacerla presente en esta autorreflexión porque es muy significativa en mi vida... Y hoy quiero hacer referencia acerca de esa Luz, se llama Jesús”.</p>
<p><i>Relato R, 07, M</i></p>	
<p><i>Unidad biográfica</i></p>	<p>“me llamo M., tengo 19 años, nací en la localidad de Rodeo, Iglesia, provincia de San Juan”</p> <p>“toda mi vida viví allí, con mi familia, tengo dos hermanos, uno más grande que yo y el otro menor, mi mamá, mi abuelo (padre de mi mamá) y mi papá. “tuve una infancia muy feliz muy unida a mi familia. Mi primaria la hice en el pueblo que vivo, llamado Tudcum, hasta el 3º año de la secundaria. Ese año fue uno de los más difíciles y triste que me tocó vivir. Mi papá falleció en el mes de septiembre, fue un shock, fue algo de un día para el otro el cual nunca imaginamos. Esto nos invadió completamente y definitivamente no sabíamos cómo afrontar, no estábamos preparados para el inmenso dolor que sentimos. Me quedo sin palabras”.</p>
<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“al año siguiente fue todo un año de cambios para todos en mi familia. Obviamente, yo tenía que seguir con mis estudios y tenía que irme a otra escuela para poder terminar el secundario, ya que en Tudcum no había”.</p> <p>“me fui a la localidad de Rodeo, ubicada a unos 30km de distancia de Tudcum. Estuve en una escuela albergue, porque debido al tema de la distancia no tenía cómo trasladarme todos los días. Los tres años que estuve allí fueron TODO. Estuve con compañeros de otros distritos y compartimos un montón de cosas, aprendí de ellos, viví locuras, alegrías, tristezas. Esta experiencia que me tocó vivir me hizo más fuerte y las ganas de superarme crecieron aún más. Salí del secundario y quise seguir con mis estudios”.</p> <p>“allá en Iglesia todo el que desea superarse y tiene la oportunidad sabe que hay que salir y tomar otro horizonte, y es así como hoy estoy acá en la ciudad de San Juan, estudiando Trabajo Social”.</p> <p>“no fue una decisión fácil, venirse acá implica un presupuesto aparte y ni hablar de alejarse de la familia, estos son factores que a la larga o a la corta “nos complican” por decirlo así, pero también son motivos para no rendirse, seguir superándose y sobre todo aprender a valorar la oportunidad que se me está dando”.</p>

<i>Relato R, 08, J.B.</i>	
<i>Unidad biográfica</i>	<p>“soy J.B., nací en el año 1998, tengo 19 años recién cumplidos, hermana mayor, con familia proveniente de pueblo, por lo tanto, con costumbres un poco distintas”.</p> <p>“criada por mis abuelos, un poco chapada a la antigua otro poco deconstruida por mí misma”.</p>
<i>Unidades de análisis</i>	<p>“soy, y creo bastante, el crecimiento con mi mamá, independiente y siempre segura. Fue y es mi modelo de fortaleza, que con ánimo se atreve a enfrentar la vida”.</p> <p>“crecí conociendo un ambiente injusto de niños perversos y adultos cómplices con respecto al trato a alguien con capacidades diferentes: mi hermana. Vi una sociedad cruda a corta edad, sin amor, sin empatía, sin ser capaces de generar un espacio para alguien “diferente”.</p> <p>“mi jardín de infantes y primaria estuvo rodeada de religión, algo muy presente en mi vida hasta que a los 12 años ingresé en una de las escuelas preuniversitarias y fue un mundo totalmente diferente, aprendí muchísimo los seis años que estuve ahí”.</p> <p>“soy mi deconstrucción a los 15 años cuando conocí el feminismo, y tuve otra visión totalmente diferente de los actos diarios, de la violencia y el acoso diario que sufrimos como género. Todas las feministas que hicieron los conceptos actuales posibles, las llevo conmigo”.</p>
<i>Relato R, 09, J.J.</i>	
<i>Unidad biográfica</i>	<p>“J.J. es mi nombre. Nací en una república democrática unitaria [se refiere a Chile]. Con el transcurso del tiempo, al igual que todo ser humano se me hizo una necesidad rebobinar todos los aconteceres de mi país natal y del mundo”.</p> <p>“mi niñez se vio siempre influenciada por la historia de esfuerzo y de lucha de la poetisa Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga. Ella tuvo que sobresalir en un mundo dominado por hombres, recojo la lección de perseguir tus sueños sin importar las consecuencias”.</p> <p>“más allá de haber tenido el honor de haber crecido en el preciado valle del Elqui de Gabriela Mistral, puedo decir que tuve el privilegio de verme rodeado de sus versos e historias ejemplares de vida. Nunca podré olvidar la primera vez que ingresé a mi colegio a los seis años, el monumento sobresaliente en su honor y desde ahí todo mi ciclo escolar se vio relacionado con su vida y obra”.</p>

<p><i>Unidades de análisis</i></p>	<p>“En el proceso de adquisición de experiencia sobre el vivir, me doy cuenta de que sin nuestra mirada crítica y estudiosa al pasado difícilmente puedo o podemos plantearnos un futuro, el cual sea prometedor para todos”.</p> <p>“De mi mente tampoco sale el hecho de pensar que gracias a todo ese camino recorrido personalmente, hoy me veo realizando y desempeñando el rol que considero oportuno y deseado para mí, acercándome a lo social desde otras perspectivas enseñadas en el sistema educativo argentino, que hace poco tiempo atrás era desconocido para mí”.</p> <p>“Me enorgullece de alguna manera estar rompiendo esas barreras ideológicas que muchas veces nos inculcan desde pequeños, más bien rivalidades estúpidas entre personas de dos naciones que por sus historias siempre estuvieron ligadas. En ocasiones pienso cómo sería América Latina sin el cordón montañoso de los Andes, pero después recapitulo y pienso que no hay peor frontera que las mentales e ideológicas”. [La expresión es una clara referencia al tema y actividad desarrollada al inicio del curso].</p>
<p><i>Relato R, IO, G</i></p>	
<p><i>Unidad biográfica</i></p>	<p>“Me llamo M.G., nací en 1998. Así como mi apellido lo indica, soy de descendencia croata por parte de mi padre. Mi bisabuelo decidió emigrar al país en el año 1930, para escapar de las guerras de Yugoslavia; pero no pudo traer con él a su esposa A. y a su hijo M., por motivos económicos”.</p> <p>“Diez años después A. logra emigrar con mi abuelo M., para estar con su esposo. Aquí mi bisabuelo ya tenía una familia con otra mujer. Mi bisabuela enojada, se aleja de él y comienza a trabajar en una casa de familia cama adentro y mi abuelo, de tan solo once años, debe trabajar como cadete en una panadería, en donde le permitían quedarse a dormir. Con el correr de los años mi abuelo consigue, junto con un socio, comprar la panadería. Para ese entonces ya estaba casado con mi abuela, quien trabajaba en la atención al público de la panadería. Tuvieron cuatro hijos, quienes también trabajaron junto a ellos en el negocio familiar”.</p> <p>“Mi padre, M.D., segundo de cuatro hermanos, conoció a mi madre, L.O., y luego de siete años de noviazgo, se unieron en matrimonio”.</p> <p>“La familia de mi madre también era trabajadora. Mi abuelo I. era dueño de una finca, en la cual trabajaba arduamente para mantener a sus siete hijos. Mi abuela era ama de casa y atendía, junto a sus hijos, el almacén familiar que se encontraba en la casa”.</p>

Unidades de análisis

“Mis padres durante su vida aprendieron de mis abuelos el valor del trabajo. Esto influyó mucho a la hora de criar a sus cinco hijos, ya que nos han inculcado valores para que seamos personas honradas y trabajadoras. Nos han alentado a esforzarnos en el estudio”.

“También hemos sido educados en la fe católica, fuimos bautizados, transitaron junto a cada uno de nosotros los dos años de la catequesis familiar y nos apoyaron en todas las actividades de la Acción Católica, en la cual milito desde los cuatro años”.

“Personalmente considero que, en mi vida de fe, hasta ese momento, hay dos etapas. La primera es una etapa de mayor inconciencia, porque se desarrolla cuando era niña y en ese momento no podía elegir del todo, porque, aunque no lo quisiera, de todas formas, no tenía autonomía para no ir a un lugar u otro. Esta etapa dura hasta los once años. La segunda etapa considero que comienza recién a mis trece años, ya que en el período de tiempo que hay entre las dos etapas no creía mucho en Dios y no cumplía con los preceptos de la Iglesia. En la segunda etapa ya me encuentro en el secundario, asistí a la Escuela Industrial; ahí sorpresivamente encontré una compañera que iba a “Acción” y fue a través de ella que sentí que Dios me invitaba de nuevo a unirme a Él. Entonces volví al ruedo, a militar en el grupo y a asistir a misa los domingos”.

Recibido: 21 de noviembre 2021

Aprobado para su publicación: 6 abril 2022

MIRIAM DOLLY ARANCIBIA es Doctora en Filosofía (PUST, Roma). Doctora en Educación. (Universidad de Navarra, España). Posdoctorado en Ciencias Sociales (UBA, Argentina). Diplomatura en Patrones de Aprendizaje y Educación de Calidad. (UAB, Barcelona). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía y Pedagogía y Licenciada en Filosofía. (UNSJ, Argentina). Investigadora categoría II en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores y Docente de la Facultad de Ciencias Sociales UNSJ, Argentina.