



Literacidad académica: dos procesos que atender

María Fernanda Huesca Lince
Universidad Pedagógica Veracruzana
Email: maferhuesca@gmail.com

Palabras claves: Educación superior, literacidad académica, lectura en la universidad.
Keywords: Higher education, academic literacy, reading in college.

Resumen

Como resultado de las tesis realizadas en los estudios de maestría y doctorado se ha venido construyendo un amplio proyecto de investigación que estudia la lectura como un proceso no lineal y continuo, en el que el texto en el aula universitaria toma dos papeles primordiales: como herramienta de tratamiento de contenidos disciplinares y como objeto de aprendizaje.

En este sentido, la investigación realizada intentó, desde su carácter exploratorio-interpretativo, re-construir una realidad en donde la literacidad académica se hace presente en contraposición a las representaciones y prácticas letradas que se alejan de su sentido procesual y repercuten en el desarrollo de la lectura y del propio tratamiento de un contenido disciplinar.

En este artículo se desea resaltar tres características primordiales de la lectura en la universidad a partir de la investigación: su carácter procesual, que la hace un objeto de aprendizaje que requiere un espacio didáctico en el aula universitaria; en segundo término, la especificidad de la lectura, que la convierte en un proceso único e irrepetible de acuerdo con los agentes e interrelaciones que genera, y por último, su nivel multidimensional, en el que la tarea de leer debe ser entendida como una compleja red de relaciones establecidas entre el profesor, el estudiante y el texto, aunadas a un contexto institucional-disciplinar específico.

Abstract

As a result of master and doctoral dissertations, there has been a wide research project studying the act of reading as a nonlinear and continuous process in which texts read at the university play two crucial roles: as a tool for handling disciplinary content and as a learning subject.

In this regard the research, from its explorative-interpretive character, attempted to rebuild a reality in which academic literacy becomes increasingly present, as opposed to the literate practices and representations that drift afar from its processual sense and have repercussions on the development of the act of reading and in the treatment of a disciplinary content itself.

In this paper there is a will to highlight three main characteristics of the act of reading at the university noted during the research: its processual character, which makes it a learning object that requires an educational area within the college classroom; secondly, the specificity of the reading process, which becomes unique and unrepeatably according to the agents and interrelations it generates; and lastly, its multidimensional level, where the reading duty must be understood as a complex web of established relations between the professor, the student and the text, coupled to a specific institutional-disciplinary context.

Introducción

Desde años atrás se ha detonado una preocupación mayúscula acerca del hábito de la lectura en los mexicanos y su comprensión; en diversos medios y de diferentes agentes se ha escuchado la afirmación de que los niños y jóvenes mexicanos no comprenden lo que leen. Esta idea es percibida abruptamente, sin considerar elementos contextuales que puedan influir en los procesos de lectura y se ha dejado el juicio a un simple “saber o no saber”, “comprender o no comprender”.

Los procesos de lectura se complejizan desde que se ubica la comprensión como una capacidad personal que se ve influenciada por una correlación entre los aspectos del autor del texto y los del lector, en la que los aspectos personales del lector no son los únicos que pueden influir en la comprensión de un texto. Las propiedades textuales y contextuales impactan de manera directa en el lector; las características generales de un texto (longitud, lenguaje, léxico y tipología), así como el contexto sociocultural en donde se ubica el proceso de lectura añaden a éste un sentido particular y único.

El presente artículo muestra el proceso realizado y el resultado de las tesis desarrolladas en estudios de maestría y doctorado, en las que se analiza la lectura como un proceso no lineal y continuo y en las que el texto en el aula universitaria desempeña dos papeles primordiales: como herramienta de tratamiento de contenidos disciplinares y como objeto de aprendizaje.

Durante toda la investigación se formularon reflexiones y análisis fundamentados de manera teórica y metodológica, con la finalidad de proporcionar instrumentos e información que ayuden a comprender, de una mejor manera, los procesos de lectura disciplinaria que se registran en un contexto universitario desde tres elementos en interacción: el profesor, el estudiante y el texto, los cuales están constituidos por diversas características específicas que se relacionan y triangulan al momento de resolver la tarea de leer, aunado al contexto institucional que la delimita.

En este artículo se exponen de manera panorámica algunos hallazgos generales del estudio, aunque por motivos de espacio se focalizan sólo algunos ejemplos específicos del referente empírico, en particular en lo que concierne a profesores y estudiantes de algunas facultades. En este sentido, en la sección donde se presentan dichos hallazgos, se realizan afirmaciones y generalizaciones que no remiten a evidencias directas en este documento; sin embargo, son generadas a partir del análisis de los diversos casos de estudio a los que se les dio seguimiento.

La tarea de leer para el aula universitaria

Los alumnos enfrentan desde su primer día en la universidad la necesidad de adaptación y de aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas específicas de cada disciplina en la que se insertan. En este nivel, los profesores y los alumnos pueden ejercer diversos roles dentro de los procesos educativos, e incluso los alumnos pueden desenvolverse de manera autónoma en su propio aprendizaje. Los profesores tienen una autonomía diferente que la que se observa en los niveles educativos anteriores y en la que “la relación maestro-alumno debe ser desestructurada y reestructurada para dar lugar a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual” (Casillas, 1998: 17).

Dentro de los procesos educativos que ocurren en el aula universitaria, los textos disciplinarios forman parte importante. La bibliografía puede ser seleccionada por los profesores de la asignatura o por el grupo de profesores que forman parte de la academia de una disciplina específica, sin dejar de lado que los textos elegidos estarán vinculados a un propósito institucional definido por el currículo formal de la especialidad en la que se encuentren insertos ambos sujetos.

La lectura de textos disciplinarios será para el estudiante un reto más de aprendizaje, deberá enfrentarlos y trabajar con ellos para la acreditación de cada experiencia educativa, será material que manipulará para la presentación de trabajos o exposiciones específicas que solicitará el profesor a cargo; al mismo tiempo que aprenderá a leerlos, la lectura será concebida como medio y como objeto de aprendizaje.

A pesar de que se afirma que existen en la universidad procesos de aprendizajes discursivos, es común escuchar que los profesores se quejan de que “los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen. [...] y la responsabilidad siempre parece ser de otro” (Carlino, 2002: 6).

Los profesores universitarios deben tener en cuenta que “la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas” (Ibid: 7). Por tanto, en el aula universitaria el profesor, los alumnos y el texto forman un trinomio al que cada uno aporta elementos específicos que harán de la tarea de leer un acto nutrido por ellos y lleno de singularidades.

Aspectos generales del objeto de estudio

El cambio del nivel preparatorio a la universidad implica para los estudiantes una adaptación a nuevos procesos, no sólo en el ámbito educativo sino también en el social. Existen sujetos, elementos, relaciones y características muy específicas y particulares del sector universitario que se desenvuelven en una dinámica diferente a la que se puede percibir en los niveles educativos anteriores.

Además, esta incorporación e integración a la universidad conlleva, en un sentido más académico, que “en los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, los jóvenes universitarios lleven a cabo un serie de prácticas sociales propias de su inserción en un nuevo, y en muchos sentidos, desconcertante espacio institucional y universo cultural” (De Garay, 2004: 10).

La universidad, de acuerdo con De Garay, es una institución formadora de ethos profesionales, la cual genera sistemas académicos y sociales propios de las características y funcionamientos de los diversos actores que participan en ella y de la disciplina en la que se insertan. Estos sistemas “se integran [...] a través de la coherencia de un lenguaje, es decir, un conjunto de signos y símbolos que hacen posible estar en relación con un dominio de objetos” (Casillas, 1998: 16).

Es también importante reconocer que los alumnos universitarios se encuentran en un momento de aprendizaje relevante, en el que la diversidad de los discursos disciplinarios se va construyendo y aprendiendo a partir de la convivencia que tengan entre sus propios compañeros, con los profesores y con los materiales escritos con los que interactúan. Estos nuevos discursos son acercados y llevados de diversas maneras a los estudiantes universitarios y ubican procesos didácticos específicos, en los cuales la lectura cumple un rol importante en la adquisición de los conocimientos y de dichos discursos disciplinarios. Aunque no es el único medio, es de los más utilizados. Esta lectura universitaria se distingue de las demás porque emplea textos científicos especializados, completamente disciplinarios dirigidos –en su mayoría– al vínculo del quehacer científico o técnico con un cierto grado de complejidad que requiere de una serie de conocimientos previos o de “la construcción de complejas redes conceptuales” (Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2002: 7) que concierne a intereses específicos de la disciplina en cuestión.

El alumno/lector de los textos que da a leer una cátedra puede aproximarse y entrar a ellos de distintos modos, puede disfrutarlos o padecerlos, puede interesarse por uno u otro aspecto. Pero lo que no puede obviar es la pauta de lectura que la institución establece –muchas veces implícitamente– y que en general está orientada a que el alumno conozca con precisión distintos sistemas conceptuales y los relacione con las condiciones histórico-sociales en que fueron pensados; establezca relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que esos sistemas generan y casos históricos concretos, y sea capaz de valorarlos (Idem).

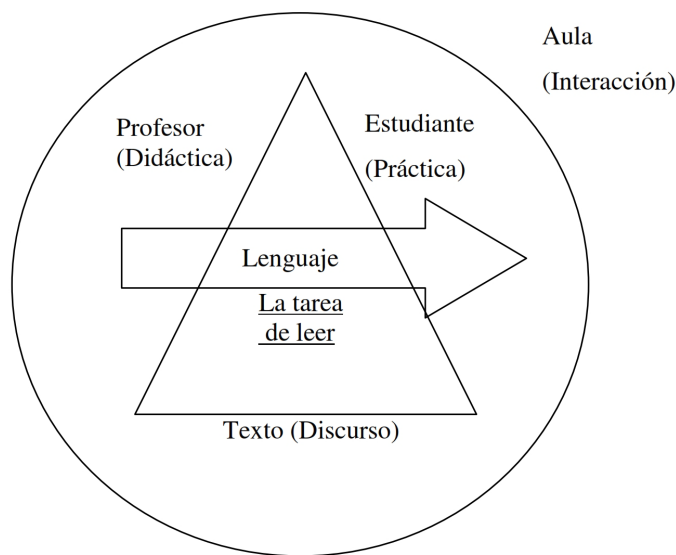
Este proceso de lectura no se limita al estudiante, los profesores tienen un papel importante, puesto que son ellos quienes acercan estos textos al alumno e incluso quienes en muchas ocasiones los eligen. Cabe mencionar que esta selección siempre irá ligada a un currículo específico de la disciplina, derivándose de él los planes y programas de cada una de las experiencias educativas.

Los textos tienen, entonces, un trasfondo curricular que refleja características del mismo profesor, quien los seleccionará de acuerdo con su experiencia docente y su postura profesional. No obstante, no se puede dejar a un lado las propias peculiaridades del texto en cuestión, constituido por sus elementos físicos: extensión, claridad de la impresión, si se trata de un juego de fotocopias o un libro completo; así como de sus características discursivas: el tipo de discurso que se emplea, la misma historia del autor y su intencionalidad al escribirlo, entre muchas más.

Además de que la lectura en este nivel educativo tiene otras particularidades que la distinguen de las demás, ya que “las lecturas que pauta la universidad obligan a dar cuenta de que se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber” (Narvaja et al., 2002: 7), amén de que “todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que se encargan deben poder traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías” (Idem). Es importante remarcar en este momento que la tarea de leer en la universidad es una acción indefectible para quien decide lo que se lee (profesor) y para quien interpreta lo leído (estudiante), nutrida por las características de los dos actores y del mismo texto, muchas veces a través de intercambios orales que giran en torno a él durante la clase.

A pesar de que el momento cumbre de la acción de leer recae sobre el estudiante, todas las peculiaridades tanto del profesor, del texto y del mismo estudiante influyen en esta acción. El reto es poder definir cómo es que los tres elementos del trinomio profesor, estudiante y texto interactúan en la tarea de leer para el aula universitaria, de acuerdo con los diferentes aspectos que hemos mencionado hasta ahora, donde el proceso de leer se ve como un sistema alimentado por diferentes elementos.

Esquematizando lo anterior, podremos representar las interacciones producidas en un ambiente áulico, en el que el profesor, el estudiante y el texto aportan a la tarea de leer características específicas, utilizando al lenguaje como mediador en el proceso de resolución de dicha labor.



Conceptos y miradas desde donde entender la lectura

El verbo leer y el concepto de lectura pueden ser explicados de diversas maneras y desde distintas perspectivas, las cuales engloban implicaciones sociales y culturales que envuelven el acto de leer. A continuación se exploran brevemente algunas de ellas.

La Real Academia Española (2010) define a la lectura y al verbo leer desde dos posiciones diferentes; en primer lugar, se presenta como un concepto bastante limitado, ya que refiere “leer” como la acción de “pasar la vista por lo escrito”. Aunque también lo asocia con acciones como “comprender, entender, interpretar, exponer, descubrir, descifrar”. No sólo limita la lectura a textos escritos, sino a todo aquello que pueda ser interpretado, como las cartas, la mano, una imagen, etcétera.

Estas acciones que acompañan a la definición indican lo complejo y catastrófico que sería delimitar y reducir la lectura al simple “pasar la vista por lo escrito”, o como algunos autores lo llaman, al “desciframiento”, en el que la lectura se reduce sólo a la oralidad de lo escrito y desde el cual todavía se cree que “leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (Cassany, 2006: 21).

Este tema ha sido discutido por varios autores como Jacques y Éliane Fijalkow, quienes analizan y reflexionan estas concepciones reduccionistas de la lectura. Creer que leer es la “competencia gracias a la cual el lector transforma un conjunto de signos escritos en sonidos” (Fijalkow y Fijalkow, 2008: 91) es algo que estos dos autores critican, cuestionando si eso podría llamarse realmente leer; por ejemplo, si se estuviera frente a un texto en otro idioma en el que se pudiera oralizar lo que está escrito pero sin conocer su significado, ¿se podría afirmar que sabemos leer en ese idioma? o “diríamos más bien que sabe ‘decir’ [...] y no ‘leer’” (Ibid: 92).

Por desgracia, aún existen muchos que piensan que “leer bien” significa sólo poder oralizar de manera adecuada, con pausas, entonaciones y sin errores, dejando de lado su complejidad; esto se refleja muy significativamente en el ámbito escolar, en donde aún hay profesores que califican el desarrollo del estudiante en su lectura a partir de la oralidad de la misma, sin tomar en cuenta que leer va más allá: “leer es comprender y darle sentido al escrito” (Idem).

Esta diversidad de concepciones sobre la lectura, reflejada directamente en los procesos educativos y escolares que la rigen y constituyen, ha sido construida a través del tiempo por distintas teorías, las cuales pueden ser agrupadas y clasificadas en tres perspectivas que nos permiten identificar tales representaciones. Estas posturas u orientaciones ayudan a simplificar las diferentes aproximaciones, conceptualizaciones y representaciones sobre la lectura, a partir de una mirada y propuesta específica:

Lingüística

Esta perspectiva parte “del campo de estudio de la lengua y de sus teorías gramaticales y discursivas” (Cassany, 2008: 15). Aquí, el significado de lo que se lee está alojado en el texto y se recupera al sumar el valor semántico de cada palabra que construye cada frase y cada párrafo, por lo que “el significado es único, estable e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (Cassany, 2008: 25).

Leer se convierte en una operación gramatical y léxica, leer es decodificar. De acuerdo con esta perspectiva, la lectura es un proceso de búsqueda de significados inmutables de palabras que llevan al entendimiento de un solo significado de lo escrito, que no debe ser afectado ni por el tiempo ni por el espacio al momento mismo de la lectura, “basta conocer las palabras, sus formas y significados según el diccionario, y las reglas que las gobiernan (morfosintaxis, estructuras discursivas) para poder (des)codificar y acceder al significado” (Ibid: 16).

Psicolingüística

Desde esta óptica, el significado de lo que se lee se encuentra en la mente del lector; la función del texto es inducir a elaborar un significado a través de ciertas palabras elegidas por el autor, pero todo es construido en la mente de quien lee mediante la aplicación de ciertos procesos cognitivos.

Construir diferentes interpretaciones de lo que se lee no se convierte en una lectura mal realizada y aprender a leer requiere el desarrollo de procesos cognitivos para producir significados. El lector debe saber formular hipótesis, verificarlas, recuperar lo implícito, etcétera.

Sociocultural

En la perspectiva sociocultural, también conocida como sociolingüística, leer se convierte en una práctica compleja, contextualizada, procesual y no lineal. No se reduce a una habilidad o competencia, se debe entender como una acción que implica un proceso continuo de interacción entre el texto, el lector y el contexto social donde se ubican.

Desde esta postura, el acto de leer se convierte en único e irrepetible y responde a constructos sociales. De acuerdo con Cassany (2006), en una orientación sociocultural la lectura se construye desde lo social y a través de actividades socialmente definidas. Se transforma en acto contextual que dependerá de la historia, de la geografía y de la actividad humana.

A través del tiempo se han desarrollado tecnologías de la escritura que cada grupo social ha adaptado de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se han constituido prácticas letradas particulares en forma de géneros discursivos específicos. En este sentido, leer y escribir se transfiguran en acciones con funciones concretas, en las que el lector y el autor se posicionan en un rol específico, se manejan recursos lingüísticos prefijados por cada comunidad letrada y se practica una retórica preestablecida.

Leer requiere un qué y un para qué, no existe la lectura sin sentido; incluso aquella que se puede clasificar como recreativa o por placer adquiere objetivos particulares para el lector, que lo llevan a elegir, según su contexto, ciertas tipologías textuales que considera aptas para cumplir su cometido de lectura.

Por tanto, es fundamental reconocer que “no hay manera <esencial> o <natural> de leer y escribir [...], los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala en Cassany, 2006: 21).

Para Barton (1994), precisar el concepto de literacidad se convierte en una tarea casi imposible, ya que “la idea de que conceptos complejos pueden definirse como en un diccionario es probablemente un mito” (Ibid: 19)¹. Para este autor, introducir el concepto de literacidad implica hablar de una ecología de la lengua escrita,² ya que representa el estudio de interrelaciones entre los diferentes agentes que constituyen al acto de leer y escribir.

Este concepto, que proviene del vocablo en inglés literacy, puede ser traducido al español como alfabetización; sin embargo, amplía su significado cuando se utiliza como sinónimo de literacidad, la cual es un concepto extenso que se ubica desde una perspectiva sociocultural y que abarca todo aquello relacionado con el uso de la lengua escrita, incluyendo el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo, comunidad y los valores y representaciones culturales (Cassany, 2006). La noción de literacidad ubica a la lectura y a la escritura como prácticas sociales, en ella siempre estará implicada “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009: 23).

De acuerdo con este autor, como el uso de la literacidad es meramente social, en un contexto específico y con un objetivo particular, no se puede reducir a un conjunto de habilidades cognitivas mecanizadas. Tampoco se puede decir que la lectura y la escritura sólo yacen en el papel, por lo que no es posible estudiar la literacidad desde una perspectiva lingüística. Los estudios de las prácticas letradas desde esta perspectiva social contemplan una interacción interpersonal, esencialmente lo que la gente hace con los textos, lo que significan para ellos; es decir, percibir a la lectura y a la escritura como “actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Ibid: 25).

En este sentido, cada persona realiza diversas actividades letradas de acuerdo con los diferentes roles que desempeña durante su vida y en los distintos grupos sociales (letrados) en los que se desenvuelve, por lo que se efectúan variados eventos letrados, cada uno diferente del otro. Esto implica pensar a la lectura y escritura como prácticas cotidianas que están más allá de la escuela y el trabajo. Todo lo anterior conlleva, además, pensar en que cada individuo puede estar involucrado en la lectura y escritura de diferentes maneras, según sus roles y actividades cotidianas; cada uno de los textos está estructurado de acuerdo con las necesidades sociales que deba cubrir, por lo que cuando se habla de las prácticas letradas de las personas, no podemos hablar de literacidad, sino de literacidades.

Al abordar la literacidad o literacidades es posible identificar diferentes prácticas letradas que comúnmente no clasificaríamos como tales, por ejemplo buscar información en internet, jugar naipes, comunicarse con un familiar distante e incluso escuchar las noticias en la radio o en la televisión. La literacidad no sólo implica el acto mismo de leer y escribir, sino todas aquellas tareas que surjan de algún documento escrito, como es la literacidad culinaria. Quienes se dedican a la cocina han construido ciertas prácticas letradas que giran en torno al acto de cocinar; saben leer y escribir recetas de cocina, tienen ciertas formas de compartirlas e incluso de conservarlas, adquieren en ocasiones un significado sentimental, ya que podría recordarle a una pariente cercano y querido que preparó y compartió dicha receta y platillo con ellos.

Así como en la literacidad culinaria existen diversas literacidades que se construyen cotidianamente y al momento de enfrentarse a ellas, hay algunas que en su conjunto pueden asociarse con determinados contextos institucionales específicos (escuela, familia, trabajo, iglesia, etcétera). Cada una de las literacidades no están claramente delimitadas y puede haber prácticas letradas que migran y se re-definen de un contexto a otro (Zavala, 2009). Dichas prácticas, además, se inscriben en las identidades de las personas que las realizan, puesto que cada sujeto desarrolla “maneras de leer y escribir de acuerdo con la manera en que quieren identificarse como miembros de diversos grupos sociales e instituciones” (Ibid: 29).

Por tanto, para comprender a la lectura y a la escritura no basta con analizarlas en sí mismas, sino observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan, examinar las formas específicas de leer y escribir de acuerdo con el contexto y analizar las maneras de utilizar la lengua escrita de cada comunidad letrada.

La literacidad académica

Los postulados y reflexiones que alimentan y sustentan este documento están basados en la literacidad académica, también conocida como alfabetización académica. Ésta se puede definir como aquella que:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamientos instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005: 13).

En este sentido, la alfabetización académica encierra dos significados, uno referente a las prácticas de una comunidad determinada y otro que alude al cómo se logra el ingreso a ésta (Carlino, 2005). Para conseguir la inserción a una comunidad determinada, la literacidad académica “pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos” (Ibid: 14), por lo que se convertirá en un proceso de aprendizaje no sólo del contenido disciplinar, sino de sus prácticas letradas.

Esta teoría confirma la posibilidad de eliminar aquellas percepciones sobre la lectura que afirman que se trata de una habilidad que simplemente se tiene o no, es decir, en las que es vista como un estado, sobre todo cuando se habla de niveles educativos superiores en los que por tradición se cree que los estudiantes ya debieron desarrollar en niveles anteriores la capacidad de la lectura.

La literacidad académica afirma que “las prácticas de lectura y escritura que se producen en la universidad son específicas y por eso también lo son los problemas que los alumnos enfrentan” (Marucco, 2004: 62). Por tanto, debe visualizarse como un proceso continuo de aprendizaje. “La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones, implicaciones y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (Carlino, 2004: 14).

A pesar de los dogmas que rodean a la lectura y la visión de concebirla como una competencia que se puede o no tener, estos procesos de aprendizaje de la lectura en la universidad suceden y los universitarios los enfrentan con dificultades, donde los docentes alimentados de sus conceptos atribuyen las problemáticas de lectura a “deficiencias formativas previas, sin advertir que ellas no explican la totalidad del problema” (Marucco, 2004:61) y por ello no atienden dicho proceso, por mero desconocimiento.

Aspectos metodológicos

La investigación en que se basa este artículo fue analítica, pretendió describir y examinar las interacciones que se producen al momento de resolver la tarea de leer para el aula universitaria entre el profesor, el estudiante y el texto, por lo que fue necesario que se ubicara en el paradigma cualitativo que permite “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 5), donde se quiere dar un “énfasis a la interpretación” (Stake, 1995: 20).

Se adoptó un enfoque interpretativo porque se buscó identificar representaciones, motivaciones e intenciones relacionados con la acción de leer, tanto a nivel institucional como personal, de los agentes involucrados; además de centrarse en una “descripción de lo individual, lo particular, lo singular” de esta actividad (Nocedo et al., 2001: 8).

Se retomaron diversos componentes del método etnográfico para el acercamiento al objeto de estudio: “la lectura en la universidad”, lo que permitió la no separación de los elementos en interacción y la oportunidad de profundizar en los fenómenos observados. Para evidenciar las diferentes interacciones e interrelaciones provocadas en los procesos de lectura en la universidad, se intentó seleccionar agentes de diversas disciplinas, con lo que se pudo examinar distintos tipos de procesos e interacciones.

Se pretendió profundizar en el análisis de los diversos elementos observados para lograr construir una investigación sociocrítica que recupere algunos aspectos interpretativos como herramienta para alcanzar los objetivos de investigación planteados. En tal virtud, la indagación aquí descrita intentó estudiar el fenómeno de la lectura para identificar problemáticas y características específicas del mismo, e ir más allá de una interpretación generalizable a fin de formar nuevas maneras de visualizar a la lectura en la universidad y sus procesos implicados.

En este sentido, se realizó una investigación empleando como estrategia metodológica observar 12 casos, constituidos por subunidades de análisis, dándole un carácter de “estudio de casos incorporados” (Gundermann, 2004: 271). Estas subunidades están conformadas por tres agentes principales, a las que llamaremos “trinomio” (profesor, estudiante y texto) y tres niveles contextuales (aula, disciplina e institución). Como resultado del análisis de la investigación de los 12 casos distribuidos en seis carreras de la Universidad Veracruzana (Antropología Lingüística, Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Medicina, Pedagogía y Arquitectura) y una del Instituto Tecnológico Superior de Xalapa (Ingeniería en Sistemas Computacionales), se encontraron diversas tendencias y particularidades que llevaron a construir un objeto de estudio único, multidimensional y complejo.

Esta investigación se construyó en dos momentos diferentes, en concordancia con los tiempos de los programas cursados a nivel posgrado en maestría y doctorado, por lo que la conclusión de la misma se desarrolló en un total de cinco años. Durante este lapso, y para llegar al conocimiento de cada uno de los casos, se hizo una integración de diferentes técnicas de recolección de información, tales como entrevistas, observación de clases y aplicación de cuestionarios. Esto, con la finalidad de recuperar los mayores datos posibles que ubicaran las representaciones y valoraciones que delimitan la toma de decisiones en torno a la tarea de leer.

Cada caso fue trabajado bajo dos situaciones: la primera fue un acercamiento personal e individual con los sujetos (un profesor y dos estudiantes), con el objetivo de reconocer representaciones sobre los procesos educativos, los demás sujetos en interacción, estrategias de enseñanza (profesor) y aprendizaje (estudiante), y el texto, dentro del contexto universitario disciplinar en que se desenvolvían. Además, de manera grupal se aplicaron instrumentos exploratorios en forma de cuestionario que mostraran un panorama general acerca de:

- Las primeras impresiones de los estudiantes ante el texto.
- Los procesos y problemáticas que enfrentaron durante su lectura y
- Productos generados a partir de la interacción lector-texto.

Se realizó una selección de casos, tomando en cuenta las diferentes características de los profesores, los estudiantes y los textos, aunado a las particularidades del contexto institucional y la cultura disciplinar específica. Se partió de la idea de que en cada disciplina existen procesos de lectura diferentes, de acuerdo con los objetivos y representaciones construidos en el marco institucional-disciplinar en donde se ejecutan. Por tanto, para la recopilación de datos y acercamiento al trinomio profesor, estudiante y texto se eligieron cuatro áreas académicas, contrastantes entre sí, para lograr explorar diferentes disciplinas y tradiciones educativas que pudieran dar un panorama amplio de lo que sucede en las diferentes aulas respecto de la lectura.

La primera etapa de esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana (UV), en distintos contextos disciplinares. Para la selección de las áreas y carreras en las que se trabajó se tomó en cuenta la clasificación de las secciones académicas que la misma UV contempla para su organización. Al momento de escoger a los profesores, en la planeación de esta investigación estaba programado hacer un filtro de acuerdo con una serie de características que pudieran contrastarse entre sí, a efecto de obtener de alguna manera una variedad de datos; siguiendo rubros como su trayectoria docente (antigüedad como profesor universitario, experiencias educativas impartidas y estudios realizados), así como su condición laboral (tipo de contratación y prioridad que le otorga a su empleo como profesor universitario). La selección a partir de estas peculiaridades no se pudo llevar a cabo de manera estricta, ya que tal información no puede proporcionarse con anticipación. No obstante, fue recuperada en la primera entrevista con los profesores.

Se eligió a dos estudiantes por cada uno de los profesores. Para ello se tomó en cuenta el capital cultural³ de cada uno. En correspondencia con el principio de diversidad que se consideró en cada una de las selecciones descritas, se intentó escoger a estudiantes con capitales culturales extremos.⁴ En la primera etapa de la investigación se trabajó con un total de nueve profesores distribuidos en las diferentes disciplinas y con 18 estudiantes, por lo que se tuvo un total de nueve casos completos, constituidos por un profesor, dos estudiantes y un texto.

³ El uso operacional de la noción de capital cultural utilizada en esta investigación se apegó a la metodología desarrollada por un grupo de investigadores de la Universidad Veracruzana, descrita en Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007).

El segundo momento de la investigación se desarrolló en la UV y el Instituto Tecnológico Superior de Xalapa (ITSX), en diferentes contextos disciplinares. Para la selección de los sujetos se utilizaron diversas técnicas, el primer contacto fue con los estudiantes; se decidió elegir a aquellos que estuvieran al alcance del investigador, conocidos previamente, para que el acercamiento fuera más sencillo, con más apertura y mayor confianza desde el principio, ante el corto tiempo del que se disponía para el trabajo de campo. Se eligió a tres estudiantes de diferentes carreras y de diferentes años escolares; uno de primer semestre, una a mitad de la carrera y una más por finalizar. Esto, con el objetivo de analizar las distintas posturas e incorporación a las prácticas letradas e institucionales de acuerdo con la disciplina.

La primera etapa de recopilación de información consistía en sostener una entrevista introductoria que permitiera obtener información general de los estudiantes. Los datos recolectados fueron sumados a información adicional, lo que permitió el análisis de su capital cultural siguiendo los mismos procedimientos de la primera etapa de la investigación.

Para seleccionar a los profesores de cada uno de los casos se empleó un segundo instrumento, la bitácora diaria de los estudiantes, a través de sus narraciones sobre su vida en la universidad se escogió a dos que los estudiantes describieron desde dos puntos de vista diferentes, uno con quien se sintieran cómodos y que aplicara procesos que calificaran como adecuados para ellos, y otro con los que se sintieran ajenos o poco conformes con sus procesos.

Técnicas utilizadas

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación en la primera etapa, y con la finalidad de lograr un acercamiento completo a los elementos del trinomio, se utilizaron tres técnicas: la entrevista semiestructurada, la observación de clase y la aplicación de cuestionarios.

En la segunda etapa de la investigación se agregó la bitácora diaria de los estudiantes, la cual permitió recuperar información sobre sus vivencias, que son difíciles de observar; la instrucción de llenado fue simple y abierta, se permitió que el estudiante plasmara sentimientos, acontecimientos y procesos que estaban fuera del alcance de las observaciones programadas. A partir de lo ahí descrito se generó una entrevista y la selección de los profesores de cada uno de los casos y se trabajó en tres etapas.

Para el análisis particular de los 12 casos, se triangularon los datos obtenidos para clasificarlos y estudiarlos. Lo anterior permitió ubicar las características que influyen en la tarea de leer, tomando en cuenta los tres elementos del trinomio: el profesor, el estudiante y el texto, conjuntando sus particularidades generales, sus concepciones, tradiciones educativas y disciplinares, problemáticas y estrategias que ponen en juego para la resolución de la actividad de leer en el aula universitaria.

⁴ Para la adquisición y uso operacional de la información se contó con la ayuda de la maestra Oliva Adela Rosales Rodríguez, quien proporcionó y realizó “una suma estadística de un conjunto de datos de los estudiantes” (Piñero, 2009: 79), a partir de dos categorías: el capital familiar y el capital escolar de los jóvenes de las diferentes carreras seleccionadas. Para llegar a la tipificación del capital cultural hubo que realizar una sumatoria de ambos capitales (familiar y escolar), del cuales el capital familiar “nos conduce a pensar en los recursos que derivados de la influencia familiar tienen los estudiantes” (Casillas *et al.*, 2007: 14), implica todos aquellos elementos como educación de los padres y los recursos tanto “intelectuales y materiales” (*Idem*) que pueden influir en el desarrollo del individuo. Por otra parte, el capital escolar “comprende el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar” (*Ibid*: 17). Para la constitución y tipificación del capital escolar, en esta investigación se tomó en cuenta el promedio del nivel educativo inmediato anterior (bachillerato), materias reprobadas en el bachillerato, año de egreso del mismo y la calificación en el examen de admisión. Véase Huesca, M. (2010).

Algunos resultados y conclusiones

La tarea de leer en el espacio universitario está alimentada por una compleja red de relaciones establecidas entre el profesor, el estudiante y el texto, a los que se suma el contexto institucional que los rodea. Los textos se convierten en una herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diversos contenidos disciplinares; sin embargo, no sólo son un vehículo para abordar un tema específico, sino que en sí mismos son o deberían ser objetos de conocimiento.

Los textos son concebidos, por profesores y estudiantes, únicamente como medio para acceder a determinada información, pero no como objetos de aprendizaje que, como tales, requerirían de un espacio de tratamiento específico en el aula. En otras palabras, es necesario conceder la reflexión sobre la forma específica de los textos disciplinares durante los cursos, pues el dominio de la forma, es decir, de las características y convenciones textuales específicas de las disciplinas, podría contribuir al procesamiento autónomo de los contenidos correspondientes por parte de los estudiantes.

Las diversas interrelaciones y procesos desarrollados durante la tarea de leer no pueden ser generalizados. No obstante, es posible ubicar tendencias que son marcadas por representaciones comunes entre los diferentes agentes que participan en ellas, involucrando elementos que se construyen desde un nivel institucional.

Nivel institucional

A través de diferentes políticas educativas, las instituciones de nivel superior le han otorgado un papel importante a la lectura, realizando propuestas y acciones de promoción que provocan una construcción, modificación y/o reforzamiento de las representaciones que se tienen sobre las diferentes prácticas letradas que se suscitan y deben suscitarse en este rango educativo.

Es evidente que en el ámbito institucional se tiene a la lectura como una práctica importante que debe fomentarse; no obstante, la dirección que toman las diferentes propuestas que hablan de lectura enfatizan una de género literario y no toman en cuenta la misma lectura disciplinar y sus conflictos. Esto de cierta manera fortalece aquellas representaciones que conciben a este hábito como correspondiente a libros de literatura, todo lo que no encaja en esa tipología no es considerado lectura.

La institución parece estar consciente de ciertas problemáticas generadas alrededor de esta tarea, empero, después de los datos analizados en los casos se advirtió la importancia de direccionar propuestas y acciones que fortalezcan los procesos de literacidad académica, aparte de aquellas de fomento a la lectura literaria. Lo anterior, con la finalidad de concientizar a profesores y estudiantes sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de textos disciplinares propios de la universidad, situación que no sólo favorecerá la lectura, sino el mismo aprendizaje de contenidos disciplinares.

Cabe mencionar que a pesar de contemplar desde un inicio el contexto institucional como parte de la “tarea de leer”, en el transcurso de la investigación se evidenció el papel tan destacado que juega en la toma de decisiones y representaciones que se generan en torno a las prácticas letradas.

Prácticas letradas disciplinares

En cada disciplina se desarrollan diferentes tipos de prácticas letradas, producidas a partir de diferentes concepciones y tradiciones disciplinares, lo que las convierte en algo particular y contextualizado, dependientes de construcciones disciplinares que otorgan a los textos una prioridad tanto a nivel profesional como didáctico.

La particularidad de estas prácticas se hace evidente en las cuatro disciplinas elegidas para esta investigación, en las que en correspondencia con los objetivos y tradiciones disciplinares, el texto toma o no un papel importante dentro del aula y los procedimientos didácticos.

En las carreras fue posible distinguir prácticas letradas diferentes entre ellas. Por ejemplo, en los tres casos de ingeniería se afirmó que el trabajo con textos en y para el aula era prácticamente nulo, considerando que para el aprendizaje de la Ingeniería Civil no es necesario el acercamiento a escritos que sólo darán una mirada “teórica” de acciones prácticas. Aquí, el uso de herramientas didácticas como diapositivas de Power Point (que resumen textos disciplinares) o manuales (en los que se describen procedimientos) no son considerados lectura. Para estos profesores, los textos son contenedores de teoría y la ingeniería es una especialidad práctica, por lo que su utilización sólo entorpecería las dinámicas didácticas en el aula.

En contraste, en los casos de Antropología Lingüística, los textos se tornan en herramientas didácticas y objetos de estudio, por la misma naturaleza de la disciplina, y por tanto la prioridad de lectura se eleva y constituye una práctica cotidiana, vista como necesaria para el desarrollo disciplinar. Por otro lado, en los casos de Medicina se pudo notar otro tipo de tendencias que están más relacionadas con la lectura e interpretación de imágenes. Se le da un valor destacado a los elementos visuales que puedan ayudar a la comprensión de conceptos y temas tratados en clase. Los materiales que se utilizan son atlas, software didáctico e incluso la manipulación y disección de un cuerpo humano. Los mismos libros de texto usados para el aula se caracterizan por la aparición constante de imágenes e ilustraciones.

En el caso de Arquitectura, la parte gráfica también se constituye en punto importante, utilizándola como forma de erigir y representar el conocimiento adquirido; conceptualizan los componentes visuales o gráficos como el resultado final de los constructos disciplinarios. Por tanto, la tarea de leer y los elementos de literacidad académica están inclinados al aprendizaje de conceptos que implican un dominio de terminología y la comprensión de procesos relacionados con los mismos, dándole un peso importante a herramientas visuales como imágenes, ilustraciones, diapositivas y observación directa en campo. En esta carrera la literacidad académica se relaciona sólo con el desconocimiento de alguna parte del contenido del texto, sobre todo de la terminología utilizada, ya que el lenguaje de la disciplina es en ocasiones rígido y con escasas alternativas de sinónimos.

Las tradiciones disciplinares, por tanto, contribuyen en gran medida a la fabricación de representaciones acerca del papel de la lectura en los procesos didácticos y profesionales de cada una de las disciplinas, situación que provoca ciertas tendencias en la toma de decisiones de los profesores de carreras similares.

La institución y las tradiciones de la disciplina cobran un papel importante en la elaboración de representaciones y toma de decisiones acerca de la tarea de leer; estas representaciones logran ser interiorizadas por todos los sujetos insertos en la institución. Los textos forman parte de las prácticas disciplinares y, por tanto, la literacidad académica, a pesar de no tener un espacio específico en el aula, se va construyendo día a día con el acercamiento continuo entre los estudiantes, los textos y el profesor (como mediador).

Los profesores y sus representaciones

En un nivel más particular, los profesores constituyen una pieza relevante en la toma de decisiones alrededor de las distintas prácticas letradas que se realizan en y para el aula universitaria. A partir de sus representaciones sobre los estudiantes, los textos y la didáctica (el qué y el cómo se debe enseñar), es que la tarea de leer comienza a tomar cierta forma y dirección dentro de los procesos educativos disciplinares.

Se pudo encontrar diversas representaciones que incluso coincidieron en los 12 casos, independientemente de las diferencias disciplinares. Para los profesores de esta investigación los estudiantes no leen, consideran a los universitarios como personas que deben haber adquirido cierto tipo de bagaje cultural que les permita desarrollarse en diferentes prácticas (letradas, disciplinares o incluso sociales). Sin embargo, en la realidad los estudiantes no encajan en este tipo de concepciones. Los profesores llaman a esto “deficiencias”, atribuidas a los sistemas educativos previos y a la poca madurez o compromiso de los mismos educandos; además de afirmar que “no leen, menos si son copias. Si son copias lo agarran y lo dejan”,⁵ lo que también fue reforzado por otro de los profesores, quien dijo: “el estudiante hoy en día no está acostumbrado a leer. Al solicitarles una tarea lo que hacen es seleccionar todo, copiar y lo pasan a otro lado, le cambian de letrita y se acabó. Me entregan 10 a 15 páginas y a ver ¿qué dicen esas páginas?”⁶

La preocupación mayor de algunos catedráticos es que esta deficiencia no sólo se refleja en las tareas de lectura cotidiana en clase, sino en prácticas que ellos consideran más trascendentes, como la evaluación: “los estudiantes, en un examen, no leen ni el tema, ni las preguntas, se ponen a resolverlo sin ni siquiera saber qué se les está pidiendo”.⁷ Estas representaciones sobre los estudiantes y la lectura se reflejan, de igual forma, en las actividades y productos solicitados como resultado de la lectura. Las dificultades en el trabajo en el aula llevan a algunos profesores a concebir los textos de los estudiantes como una herramienta que será útil sólo para sí mismos, y la solicitud de trabajos escritos son inútiles, puesto que el uso del Internet ha provocado que el estudiante no exponga, y mucho menos reflexione, el tema leído, sino al contrario, promueve lo que él llama “secope” (seleccionar, copiar y pegar).

Existen, además, representaciones reduccionistas, como es el caso de uno de los profesores de Pedagogía, quien expresó conceptualizaciones bastante alejadas de una perspectiva sociolingüística, restringiendo a la lectura y escritura a procesos de oralidad y buena ortografía.

⁵ Entrevista 1 realizada al profesor ML de Ingeniería Civil, en Huesca (2010).

⁶ Entrevista 1 realizada al profesor SL de Ingeniería Civil, en Huesca (2010).

⁷ Entrevista 1 realizada al profesor HE de Ingeniería Civil, en Huesca (2010).

Este profesor utiliza el dictado, la transcripción, la lectura en voz alta y las planas como actividades principales en clases y tareas. Concibe a la lectura como vínculo directo al aprendizaje de palabras y su estructura ortográfica.

En general, los profesores de esta investigación relacionan el desarrollo de la lectura con el acercamiento a libros, sobre todo de tipo literario. Se puede inferir que para ellos leer es una acción que se efectúa por placer y que está limitada a cierto tipo de libros visualizando a los textos escolares como alejados de este concepto de lectura. No obstante, esta perspectiva recreativa-literaria es, para los maestros, la indicada para desarrollar en los estudiantes habilidades lectoras para comprender cualquier clase de escrito, incluyendo los escolares-disciplinares. Estos esquemas parecieran “fundir” o no diferenciar la lectura de escritos técnicos-disciplinares de los literarios, derivado de cierta concepción instrumental de la lectura, donde saber las letras es saber leer cualquier texto.

Las anteriores representaciones sobre la lectura provocan que perciban los procesos de los estudiantes (en relación con la lectura y la escritura) como problemáticos y contraproducentes para el desarrollo de las clases y las dinámicas educativas en general. Han construido representaciones sobre los estudiantes como “no lectores” y por tanto, no comprometidos con sus estudios. Esto es resultado del desconocimiento de las experiencias que viven los estudiantes al momento de enfrentarse a documentos escritos, toda vez que las problemáticas de lectura no son vinculadas a procesos de literacidad académica, sino adjudicadas a hábitos inadecuados en niveles educativos inferiores.

A pesar de que de cierta manera aceptan determinada diversidad entre los estudiantes, eso es rebasado por la representación que se tiene del “estudiante universitario”, a partir de lo cual se crean quejas constantes sobre la falta de cumplimiento de estas expectativas generadas por el profesor sobre lo que puede y debe hacer un universitario. Como sucede en el caso de Administración, donde el profesor afirma que ha detectado una serie de conflictos en los procesos en el aula provocados por dificultades en la lectura y en lo que él llama “repertorio verbal pobre”, responsabilizando a los niveles educativos inferiores de estas carencias. Él menciona que al exponer en su clase, lo hace bajo el supuesto de que todos hablan el mismo idioma y por tanto deben dominar determinado vocabulario, además de pensar que todos sus estudiantes leyeron el texto encargado y por tanto que lo entendieron.

Las representaciones que se tienen sobre los textos y su utilización a nivel didáctico son variadas, sobre todo por aquellas concepciones construidas en el ámbito institucional y disciplinar. Los catedráticos realizaron sus estudios profesionales dentro de la misma institución, por lo que existe una afinidad significativa con las representaciones que ahí se promueven y reproducen.

La toma de decisiones de los profesores en torno a la tarea de leer está delimitada, en gran medida, por esos constructos generados en diversos momentos y contextos. Sin embargo, la profesionalización del profesor y el dominio que tenga del tema a tratar le permitirá movilizar distintas herramientas didácticas y aportar a la clase elementos y conceptos que incluso puedan rebasar al propio texto.

Se evidenció en prácticamente todos los casos la representación de los profesores acerca del texto y su único significado contenido en el propio escrito, por lo que dejan de lado el acercamiento al contexto del texto. En uno de los sujetos analizados de Ingeniería, el profesor representa al escrito como un castigo y lo emplea para controlar la conducta. Esto lo refleja al mencionar que él decide, en situaciones extremas, utilizar el dictado o los exámenes escritos para cambiar un ambiente relajado en el aula a uno con orden y disciplina. En la misma línea, comenta que durante su experiencia como estudiante realizó actividades didácticas en materias teóricas, en las que el texto era acercado a través del dictado, teniendo efectos en sus concepciones sobre estas actividades; confiesa que intentó realizarlas con su grupo, pero al no encontrarle un sentido positivo y pensarlo como ajeno al aprendizaje significativo, decidió cambiarlas por otras. Por sus mismas experiencias, el profesor simplemente encuentra al texto como un elemento que sólo entorpecería el aprendizaje y la reflexión del estudiante.

En consecuencia y correspondencia con estas percepciones, trabaja de manera directa con el escrito y decide acercarlo a los estudiantes de forma oral, promoviendo siempre en el aula la participación abierta tanto de los alumnos como de él mismo, decidiendo en qué momento y de qué manera introducir aspectos teóricos (extraídos de un texto) en las discusiones promovidas en el salón de clases. Además, fue posible advertir influencias relevantes de situaciones institucionales que condicionan las acciones y toma de decisiones de los profesores y de los propios estudiantes para el cumplimiento de objetivos en condiciones no tan favorables.

Los maestros “trabajan con personas” pero lo hacen bajo condiciones un tanto especiales. Hay tres particularidades que son evidentes: el hecho de que la relación maestro-alumnos no es una relación voluntaria, el problema de lograr que trabajen “trabajadores” jóvenes y el contexto grupal en el que se da el trabajo del maestro (Lortie, 1985: 93).

Ese contexto grupal está delimitado por normativas institucionales, como el número de estudiantes, la duración de las sesiones y el cumplimiento de objetivos educativos que incluye el abordaje de ciertos contenidos, delimitados por tiempos de entrega de determinados elementos institucionales, como las calificaciones. Tales condicionamientos provocan que los profesores den prioridad a algunas actividades didácticas que se adecuen a estas limitaciones. “El tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar. Formalmente, la escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida de trabajo” (Rockwell, 1995: 21).

El lapso de clase, aunado al trabajo con grupos grandes de estudiantes, provoca que el “tiempo potencialmente productivo” (Lortie, 1985: 95) se vea minimizado; pese a esto, la institución exige un cumplimiento casi estricto de los objetivos planteados para el curso. Lo anterior provoca que los procesos de aprendizaje en el aula, incluyendo la literacidad académica, sean más evidentes y que se produzcan dificultades que pueden quedar fuera del alcance del profesor.

La actitud de los estudiantes

Los rasgos actitudinales de los estudiantes integrantes de los 12 casos de esta investigación se ubican en un plano importante en el desarrollo y resolución de la tarea de leer. Tienen representaciones sobre la lectura que se concentran en los textos escolares y los conflictos que les generan en sus procesos de aprendizaje. Se pudo detectar que dichos conflictos pueden ser minimizados o maximizados de acuerdo con la postura que tome el estudiante ante ellos.

Pareciera que algunas de sus actitudes fuesen contradictorias, ya que van desde adjudicar los problemas al profesor y sus estrategias de enseñanza, y con ello la delegación completa de sus procesos de aprendizaje, hasta la exigencia de ser visualizados como el centro del proceso. Es decir, desean tener procesos centrados en ellos, confirmando toda responsabilidad de aquellos al profesor. De cierta manera, estas actitudes podrían ser ubicadas en un rubro generacional (situación percibida de igual manera por los profesores), en el que se priorizan los elementos pragmáticos y motivan que su lectura se limite a aquello que consideren útil para resolver algo práctico. En este sentido, se puede inferir que la influencia del internet desempeña un papel importante, donde pueden ser confundidos fácilmente la información y el conocimiento; además, se puede justificar con esto la constante referencia que hicieron acerca de la extensión del texto, aunque consideran excesivo cualquiera, por corto que parezca desde otra perspectiva.

Para algunos estudiantes, la lectura en y para el aula es vista como un mero requisito para el logro de un objetivo inmediato, el cual es la aprobación de la experiencia educativa en cuestión, tal y como lo menciona el estudiante de uno de los casos de Administración, quien admite que no le gusta leer y que resuelve las diferentes actividades didácticas solicitadas por el profesor gracias a una estrategia de simulación; es decir, a partir de lo que escucha de los demás compañeros crea un discurso que simula una lectura del tema, diciendo lo que cree que el profesor quiere escuchar y lo suficiente como para convencerlo de que leyó y así ser aprobado. Sin embargo, hay quienes conciben a todas aquellas prácticas promovidas en el aula como parte de su formación y le dan un lugar importante dentro de sus procesos, como es el caso de los entrevistados de Medicina.

En lo que respecta a la estudiante de Arquitectura, a pesar de encontrarse en el último semestre al momento de la investigación y en respuesta a ciertos procesos alentados por algunos profesores, considera que aún no está lista para entrar al campo laboral y no pone interés en los productos escritos que genera. Los califica como una pérdida de tiempo, porque ya sea que les dedique mucho o poco tiempo y esfuerzo, siempre estará mal. Esto provoca que los procesos de literacidad académica se complejicen.

Así, algunos estudiantes sólo realizan aquellas tareas que les solicitan y se limitan a leer sólo lo que los profesores les encargan, pero también hay quienes deciden ir más allá de lo solicitado y buscar fuentes complementarias que le permitan comprender de mejor manera los contenidos tratados en el aula.

Estos contrastes tienen ciertas tendencias, dependiendo del capital cultural de cada uno de los estudiantes. Pareciera que quienes poseen mayor capital cultural tienen una confianza superior en sus capacidades y apoyos externos (como ayuda de sus familiares profesionistas), que les posibilitan resolver conflictos de forma más sencilla y rápida. En oposición, los que presentan capital cultural más bajo requieren de herramientas complementarias que les hagan sentirse más seguros de sus procesos; son quienes confiesan tener más conflictos en su aprendizaje y lectura, por lo que procuran utilizar soportes escritos complementarios que les faciliten esclarecer y tener más información para desarrollarse de mejor manera en el aula. Estos soportes pueden provenir de diferentes fuentes, tanto electrónicas como impresas, en las cuales el uso de internet es frecuente.

Se puede confrontar entre la representación de los profesores de los universitarios no lectores y la toma de decisiones de los estudiantes que buscan complementos escritos por su cuenta para superar aquellas dificultades o lagunas conceptuales a nivel de contenido y de forma de determinado texto disciplinar, que los mismos profesores por sus representaciones y el desconocimiento de los procesos de literacidad académica no incluyen en sus estrategias de enseñanza, por considerarlas vacíos que no les corresponde resolver. Una de las estudiantes mencionó que:

Por ejemplo, el maestro nos dio para estudiar un bonche de unas fotocopias y pues sí era bastante... y lo que nos costó trabajo fue que, por ejemplo, el maestro nos preguntaba y nosotros le contestábamos, pero él quería que lo interpretáramos a como él lo entiende, no como nosotros; eso fue lo que nos costó trabajo. Así pues, el maestro piensa esto y yo creo que ha de querer que digas eso, o sea, ya no era nada más nuestra idea, sino más la de él.⁸

Para esta estudiante, lo que dice el profesor tiene más valor que lo que se pueda rescatar de los textos o de las participaciones de los demás; ella considera que al que se le debe hacer caso es al profesor, puesto que será él quien realizará las preguntas del examen. En este caso se puede observar que los estudiantes “se encuentran con dos representaciones del contenido que se enseña –la escrita y la oral–, a partir de éstas construyen sus propias interpretaciones” (Rockwell, 1995: 198), por lo que:

La mayoría de las intervenciones [...] son versiones o recreaciones del texto, que muestra las conceptualizaciones por medio de las cuales se lee y se enseña. Mediante la exposición y la interrogación los maestros seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto escrito (Rockwell, 1995a:199).

Esto trae como consecuencia que las interpretaciones de los estudiantes sean mediadas por el profesor en su discurso oral, pero que además tengan que equilibrar entre sus propias interpretaciones y las de él. “Al trabajar con los libros, los alumnos se encuentran frente a una doble exigencia: deben interpretar el texto y a la vez captar la interpretación que hace el maestro” (Rockwell, 1995: 40). Tal situación se refleja cuando uno de los estudiantes mencionó las dificultades a las que se enfrentó al momento de responder su examen parcial, que alimentó su idea de priorizar el discurso oral del profesor ante sus propias interpretaciones del texto:

Pasé con 6.2, qué vergüenza... es que el maestro pregunta exactamente como él lo dice, bueno no exactamente, pero sí toma mucho lo que él explicó, es lo que nos pregunta; por ejemplo, nos pone las repuestas parecidas, nos pone tres parecidas y la cuarta es todas las anteriores o ninguna de las anteriores y te quedas así... todas pueden ser... eran más como interpretaciones, o sea, sí se acercaba a lo que decía el libro, pero no literal.⁹

La actitud de los estudiantes puede convertir a la tarea de leer en una actividad para el aula o en un proceso que involucre conflictos cognitivos cuya resolución les permita desarrollarse a nivel disciplinar (tanto en contenidos como en procesos de literacidad académica). Todos se visualizan en una fase de adaptación a las prácticas disciplinares; a pesar de que la literacidad académica no es conocida por ellos (a nivel conceptual), la viven día a día en el encuentro cotidiano con textos disciplinares que sólo consideran relevantes en su contenido. Sin embargo, el alejamiento o desconocimiento de las estructuras (súper, macro y micro) afecta directamente los mismos procesos de lectura.

Los distintos retos que encaran los estudiantes al momento de leer para el aula universitaria no deben visualizarse únicamente como “negativos” o “conflictivos” a sus procesos, en muchas ocasiones pueden ser tomados como pretextos para explotar ciertas habilidades y conocimientos que ellos ya poseen y que les posibiliten construir nuevos esquemas. De cierta manera, su autoconcepción de sujetos en transición o adaptación les permite concientizar algunos elementos de sus propios procesos; es decir, ubicarse en curso de aprendizaje les facilita, de alguna manera, visualizar sus dificultades y/o lagunas, así como también movilizar esquemas previos que les ayuden a resolver la tarea de leer.

El papel didáctico del texto

Las características tanto físicas como discursivas del texto aportan a la actividad de leer elementos distintivos, están relacionadas con las mismas peculiaridades comunicativas de la disciplina, por lo que los procesos de literacidad académica pueden ser relacionados con aspectos de adaptación a las prácticas de la misma. Existen aspectos físicos de los textos que fueron constantes y evidentes en la determinación de leer, como fue la extensión.

Por otra parte, su función didáctica hace que los escritos se conviertan en una herramienta importante en las actividades del aula universitaria, en algunos casos con mayor o menor frecuencia. No obstante, su utilización es evidente; incluso en carreras o experiencias educativas en las que no se vea el uso directo de los textos, los profesores los emplean para preparar sus clases y son acercados a los estudiantes de manera resumida, pero el trabajo con ellos sigue estando presente.

El desconocimiento de la estructura del texto y de su importancia global ha generado que sólo se considere importante el contenido, incluso es primordialmente visualizado como contenedor de conocimientos o información. Sin embargo, se deja de lado las macro y superestructuras, las cuales determinan el cómo y el qué se quiere comunicar, es decir, el contenido estará delimitado por estas dos estructuras que le darán uno u otro sentido a cierto tema.

Ambas estructuras son soslayadas en los procesos educativos en el aula. Podría inferirse que esto sucede por cierto desconocimiento de su relevancia y por ciertas suposiciones que ubican a estas estructuras como elementos que ya deben de ser conocidas y dominadas por los estudiantes, sin tomar en cuenta que los textos disciplinares están contruidos con micro, macro y superestructuras particulares que responden a las necesidades de las prácticas letradas de cada una de ellas.

Este desconocimiento de las estructuras se extiende más allá de las mismas particularidades de los textos, desvaneciendo los diferentes tipos de lectura. Pareciera que no existe una distinción entre las distintas clases de textos y, por tanto, de su lectura. Se concibe a esta acción como única y universal, es decir, al momento de lograr una alfabetización inicial, sumada a la constante interacción con cualquier texto, genera en el sujeto la “capacidad” o la “habilidad” de leer todo documento escrito, sin importar su origen contextual o tipológico. Esto dificulta aún más la visualización de procesos de alfabetización en niveles educativos superiores, como es el caso de la universidad y los procesos de literacidad académica.

Conclusiones generales

Es importante subrayar que ninguno de los elementos del trinomio puede separarse del proceso de resolución de leer. Sigue existiendo un trabajo con los textos sin importar quién actué de manera directa sobre él, ya sean los estudiantes (bajo condiciones específicas diseñadas por la institución) o el profesor (quien produce una serie de interpretaciones que expone oralmente al grupo).

Por tratarse de una investigación exploratoria, el presente documento tiene limitaciones que pueden dar pauta al seguimiento de este tema. Es evidente que cada uno de los componentes del trinomio podría ser investigado de manera particular, ya que cada uno posee características, representaciones e interacciones tan complejas, que intentar ubicarlas en un plano tan general como el que se hizo, puede no ser suficiente. Esta indagación permite colocar los procesos en la resolución de la tarea de leer de manera integral, rescatando así la importancia de su carácter particular y contextual.

A partir de lo descrito se advierte la necesidad de motivar en los profesores reflexiones sobre los procesos de los estudiantes al enfrentar estructuras textuales específicas que deben aprender, situación que no sólo mejorará las prácticas de lectura y escritura, sino que dará pauta a un desarrollo deseable en el tratamiento de contenidos disciplinares y de los procesos en el aula.

Bibliografía

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to Ecology of Written Language*. Cambridge: Ed. Blackwell.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: Tutorías, simulacro de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. (23), 6-14.
- _____. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto: Leer y Escribir en la Universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Ed. Lectura y vida.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casillas, M. (1998). Notas sobre la socialización en la universidad: De la tradición a la innovación necesaria. *Joven es*, 2 (7), 12-27.
- Casillas, M., Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana [Versión electrónica], *Revista de la Educación Superior*, abril-junio (142), 7-29.
- Cassany, D. (1998). Análisis discursivo de la divulgación científica. *Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid.
- _____. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ed. Ríos de Tinta.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, E. (2008). Se puede saber leer sin comprender lo que se lee. En J. Vaca (Comp.), *El campo de la lectura* (pp. 91-94). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M. Tarres (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: Ed. Flacso.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana.

- Huesca, M. (2010). *La tarea de leer para el Aula Universitaria, el trinomio profesor, estudiante y texto* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
- _____. (2013). *La Literacidad Académica: La invisibilidad de un proceso* (Tesis inédita de Doctorado). CINVESTAV, México.
- Lortie, D. (1985). Las condiciones de trabajo en el aula. En E. Rockwell (Comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 93-97). México: Ed. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la Universidad. En P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad* (pp. 58-76). Buenos Aires: Ed. Lectura y vida.
- Narvaja, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Argentina: Ed. Eudeba.
- Nocedo, I. et al. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. Segunda Parte. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Piñero, S. (2009). *Una aproximación a las representaciones de la profesión desde el capital cultural de los jóvenes: El caso de Enfermería y Medicina de la Universidad Veracruzana* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en <http://www.rae.es/>
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la Escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1995a). En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp.13-35). España: Paidós.