

## **Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación**

**Mauricio Pérez Abril**

Director

Grupo de Investigación

Pedagogías de la Lectura y la Escritura

Pontificia Universidad Javeriana

### **La Lectura y la Escritura como Prácticas Socioculturales**

Bajtine (1998), nos ha señalado algo evidente que a veces, desde las políticas educativas y la organización de la enseñanza, no vemos: desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido. Desde pequeños observamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo<sup>1</sup>, que en ciertas circunstancias, leer y escribir son casi condiciones de supervivencia.

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier 1994, Rockwell, 1995) que están ligadas a la tradición de un grupo social al respecto, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario. Esto explica, por ejemplo, por qué en algunos países en los cuales se realizan dotaciones masivas de libros a las escuelas, esto no logra mejorar los índices de lectura. Los grupos sociales pueden describirse por los textos que circulan en ellos y por el tipo de prácticas de lectura y escritura que les son propias. Las formas del discurso que emplean, por ejemplo, los periodistas, se diferencian de aquellas empleadas por

---

<sup>1</sup> Ludwig Wittgenstein relata un ejemplo pertinente: un sujeto arranca de un libro un poema, unas palabras impresas. Lo pone en un sobre y lo deja en el buzón de un sujeto 2. Al día siguiente, el sujeto 2 abandona el pueblo, cargando con su equipaje.

los economistas. Las formas de argumentación de los abogados son diferentes de aquellas propias de los periodistas. En este marco, es evidente que los factores socio – culturales determinan las formas de los textos, así como sus condiciones de producción, recepción y circulación (Veron, 2005).

Dada su naturaleza social y cultural, la lectura y la escritura no están distribuidas de manera homogénea en las sociedades. Hay factores de orden histórico, económico, familiar y de contexto que marcan de modo diferencial el acceso de los sujetos a la lectura, a la escritura, a los libros y demás productos culturales. Por ejemplo, en nuestro contexto son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas, hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado para los ciudadanos. Además de la heterogeneidad en las condiciones de acceso al mundo letrado, el desarrollo del gusto y el hábito de la lectura están ligados a las condiciones de familia, por ejemplo al nivel educativo de los padres y miembros cercanos de la familia, y se relaciona con las características culturales del micro grupo social al que se pertenece.

Desde este enfoque, es claro que la formación del hábito y del gusto de los ciudadanos por la lectura depende de la cultura escrita dominante en el contexto en que se vive. En este sentido, debemos preguntarnos por la tradición lectora y escritora de nuestro país, desde el punto de vista histórico, o por las condiciones de acceso al libro: ¿son suficientes y adecuadas? Resulta central preguntarnos, también, por el papel de la lectura y el acceso al libro en las políticas culturales y educativas, tanto en el sector público como privado y por las posibilidades de compra de libros en nuestra población. Sabemos que, en la historia reciente, Colombia ha realizado esfuerzos importantes en algunos campos relacionados con la lectura, por ejemplo a nivel de las bibliotecas (los casos de Bogotá y Medellín son muy dicentes), planes de lectura, políticas educativas de comprensión lectora, etcétera. La labor de instituciones como FUNDALECTURA, CERLALC, ASOLECTURA, las Cajas de Compensación, El

Banco de la República, por nombrar algunas, es indiscutible. El aporte que estas instituciones han realizado es muy valioso. En este sentido, resulta significativo el hecho que una ciudad como Bogotá cuente en este momento con una política de lectura y un consejo distrital de lectura, elementos que manifiestan una preocupación concreta, a nivel de la política, por asignar a la lectura y al libro un lugar central en la construcción de la vida social. Por otra parte, sabemos también que la industria editorial colombiana es muy cualificada y goza de prestigio a nivel internacional, porque se producen libros con altos estándares de calidad.

Desde el campo de la educación superior, vale la pena señalar el interés y la preocupación de las universidades y del estado, relacionados con el papel de la lectura en la formación de los profesionales. En este sentido es positivo el hecho de que la comprensión lectora aparezca como un aspecto central y común a la formación de los profesionales en el país, evidenciado en la inclusión de un examen de lectura, común a las diferentes profesiones<sup>2</sup>. Pero frente a esto, es igualmente sintomático, que Colombia no cuente aún con una política pública nacional de lectura. Cabe aclarar que la construcción de una política pública le compete a los diferentes sectores de la población, no sólo al Estado.

Por otra parte, es conveniente señalar que el lugar de prestigio del libro y la lectura ha venido cediendo terreno frente a otras formas culturales ligadas al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, tal como lo corrobora el resultado de la encuesta de hábitos de lectura aplicada por el DANE (2005). De otro lado, es importante señalar que los jóvenes del mundo ya no ven la lectura como el indicador dominante de “estatus” social o de pertenencia a una clase (Lahire 2004). Esta complejidad de fenómenos hace que, en la actualidad, el concepto de lector sea un poco difuso, pues alguien

---

<sup>2</sup> Nos referimos al examen estatal de egreso que presentan actualmente todos los estudiantes que terminan sus estudios de pregrado en las universidades. Este examen se conoce con el nombre de ECAES.

puede catalogarse como lector si usa internet unas horas al mes, en independencia de su acceso a los libros e incluso si no lee libros.

En este marco, la propuesta consiste en garantizar las condiciones para que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales de lectura y escritura. Esto implica, de un lado, el dominio de los códigos convencionales de lectura y escritura, así como la comprensión, interpretación, análisis crítico y producción de los tipos de discurso, propios de las diferentes situaciones comunicativas: situaciones en las que se requiere explicar, narrar, argumentar, describir, informar. Como puede inferirse, la unidad de trabajo pedagógico será la situación social y cultural en la que se lee o se escribe, es decir, la práctica socio - discursiva.

Nótese que esta perspectiva toma distancia del enfoque usual en el que se concibe la apropiación del sistema de la lengua como un fin en sí mismo. En nuestra perspectiva, el dominio del sistema convencional de lectura y escritura son condiciones para la participación en prácticas sociales en las que se requiere leer y escribir. Retomar la práctica social de lectura y escritura como unidad de trabajo plantea exigencias complejas a la labor del docente, pues, por ejemplo, la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (la gramática, la fonética, la normativa ortográfica...) deberá aparecer en función de una situación concreta de lectura y escritura que, a su vez, está inmersa en una práctica social. Por ejemplo, en el primer ciclo se puede trabajar sobre situaciones como la publicación de una antología de cuentos de los estudiantes de un curso. Para esto, cada estudiante deberá aportar un cuento, ese será un proyecto de escritura para el año. Pero para escribir ese cuento se requerirá conocer, comprender, dominar la escritura convencional; identificar las características propias de ese tipo de texto (cuento); igualmente se requerirá identificar y comprender las características de la antología como portador de textos, así como las condiciones de publicación y circulación. De este modo, la unidad de trabajo será la situación de producción de un libro, que efectivamente

deberá ser publicado. Como se puede observar, la finalidad de este trabajo pedagógico será comprender y participar de una práctica social de escritura, en el marco de la cual se avanzará en la apropiación, comprensión y control de los recursos lingüísticos y discursivos necesarios. De este modo, se rompe con la atomización de los contenidos de trabajo sobre el lenguaje, en la medida que se articulan a un proyecto macro, en el marco de una práctica social, en este caso, de escritura.

Esta perspectiva de trabajo pedagógico y como forma de organización del currículo, supone definir, de un lado los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua, los saberes sobre los textos, las categorías para analizar las prácticas sociales de lectura y escritura. De otro lado, supone seleccionar prácticas y situaciones sociales de lectura y escritura que sean objetos de análisis y prácticas en las cuales participen efectivamente los estudiantes.

### **Diversidad textual y diversidad de prácticas lectoras**

Los grupos sociales pueden describirse desde las prácticas del lenguaje que les caracterizan. Los modos del habla, los tipos de libros que circulan, las prácticas de lectura, las funciones de la escritura (Olson 1998) son particulares para un grupo específico, por ejemplo, una familia o una escuela. Desde el punto de vista de la formación de lectores en la escuela, resulta prioritario acercarse de modo sistemático a los sujetos a la diversidad textual: diversidad de prácticas lectoras, diversidad de libros y soportes. Si no se trabaja desde esta diversidad, difícilmente podremos pensar en la formación consistente del lector. Desde esta perspectiva, vale la pena analizar la tendencia dominante hacia la lectura de textos narrativos en la educación primaria en Colombia, específicamente en Bogotá. Si bien es importante trabajar en la lectura de cuentos, mitos, fábulas y leyendas en la básica primaria, es igualmente importante la lectura de textos de

divulgación científica para niños, textos periodísticos, textos de opinión, libros sobre los planetas, sobre la vida de los animales, etcétera.

Desde las teorías cognitivas de la lectura es claro que, por ejemplo, cuando un sujeto enfrenta la lectura de un texto narrativo pone en juego ciertas estructuras de pensamiento diferentes de si aborda un texto argumentativo. En el primer caso, se ponen en juego procesos de organización de acontecimientos en el eje temporal, que toman formas como: había una vez..., dos años más tarde..., finalmente... En el segundo caso la organización de la información toma una estructura, por ejemplo causal, que se evidencia en el uso de expresiones como en primer lugar..., en segundo lugar...., a modo de conclusión..., por lo tanto, sin embargo... Por tanto, la diversidad textual se justifica en la medida que exige poner en escena ciertas estructuras y procesos de pensamiento diferenciales, es decir, que la diversidad textual contribuye al desarrollo del pensamiento.

La diversidad textual y de prácticas lectoras se justifica, además, porque los diferentes tipos de textos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También se justifica porque las condiciones de producción y circulación de los distintos tipos de textos son diferenciales. Por ejemplo, las características lingüísticas y la manera como se trata el tema en una noticia difieren de aquellas de un ensayo o de un poema y están determinadas por el medio en el cual se publican, pues no es lo mismo una noticia que se escribe para un diario o para una revista. Hay noticias que no se publican en ciertos diarios y en otros sí. Por lo anterior, formarse como lector, además de desarrollar un gusto hacia los libros, tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y de condiciones formales, comunicativas, e incluso ideológicas, que regulan la circulación y producción de los diferentes tipos de textos. En este marco, se requiere contar con una escuela que desde los primeros grados y de modo sostenido, trabaje la diversidad textual, de lo contrario es difícil hablar de la formación del lector. Veamos algunos tipos de prácticas lectoras.

Prácticas de lectura académica. Este tipo de prácticas tienen que ver con las demandas propias del mundo académico institucionalizado (Carlino 2005). Se lee para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global. Se lee para apropiarse información y conocimientos y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento. Es una prioridad de la escuela construir las condiciones de selección procesamiento, interpretación y uso regulado de la información con fines académicos.

Prácticas lectoras funcionales. Este tipo de prácticas se refieren a las diferentes funciones comunicativas que cumplen los textos en la vida social. Se lee para informarse de los acontecimientos de interés colectivo, se lee para participar en un proceso de la vida democrática (votar, participar en un referendo), se lee para relacionarse con las demás personas y con las instituciones (se leen formatos, informes, protocolos, cartas, correos electrónicos). Este tipo de prácticas son prioritarias en la formación del lector, desde nuestro enfoque de formación de ciudadanos.

Prácticas lectoras del goce. En la tradición de las teorías sobre la lectura, suele verse este tipo de práctica como la de más alto valor y prestigio. Es difícil considerar a alguien como lector, si no desarrolla un gusto por leer. Por tanto, formarse como lector tiene como horizonte el desarrollo del gusto y del sentido estético. Este tipo de lectura no es la dominante, según los datos del estudio citado<sup>3</sup>. De hecho, según ese estudio, los estudiantes destinan muy poco tiempo a la semana para este tipo de lectura: más de la mitad de la población entre 12 y 17 años destina menos de media hora semanal a la lectura de libros por gusto o placer, mientras que la población usuaria de Internet destina más de dos horas a la semana a la lectura en este medio, lectura que es predominantemente académica.

---

<sup>3</sup> DANE-FUNDALECTURA, op.cit.

Al igual que las demás prácticas lectoras, la lectura del goce esta relacionada con la tradición cultural del grupo social al que se pertenece y está fuertemente marcada por las prácticas lectoras de la familia y la escuela. Es claro que el gusto se forma, no es algo natural ni espontáneo, requiere un trabajo intencionado de parte de la familia, de la escuela y de las demás instancias relacionadas con el tema.

Hoy se sabe que si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema simbólico y mágico de referencia, esto implica, por supuesto, que las condiciones estarán dadas para formarse como lector. Si adicional a lo anterior, al ingresar a la escuela se encuentra con diversidad de prácticas lectoras, con docentes que disfrutan leer en voz alta, leer en silencio o compartir sus lecturas, si se cuenta con docentes y bibliotecarios que hablan con afecto sobre los libros, si se encuentra con prácticas lectoras no trivializadas, complejas, retadoras, que se vinculan con sus intereses temáticos, pues las condiciones estarán dadas. Es muy difícil que alguien se forme como lector si está rodeado de personas que tienen relaciones poco cercanas y poco placenteras con los libros.

Como se puede notar, el desarrollo del gusto por leer tiene que ver con la producción de ciertas condiciones. Otro elemento que puede ejemplificar esta idea del gusto como algo formado, causado por ciertas condiciones, es la educación del oído para la buena literatura. Algunos estudios indican que si a los niños desde pequeños se les lee frecuentemente literatura con cierto nivel de elaboración estética, su oído se va formando para la recepción de literaturas complejas. Esta idea tiene mucho sentido si pensamos, por ejemplo, cómo se formaban los lectores del siglo XVII o XVIII. Sabemos que se formaban leyendo literatura clásica de adultos, pues el “libro álbum”, tal como lo conocemos hoy,



la literatura escrita para niños, pensada gráficamente para niños, es un invento reciente. Por lo anterior, es importante leer a los niños literaturas elaboradas, productos estéticos con cierto valor y complejidad, para que sus oídos se vayan formando, como se educa el oído para escuchar diversidad de músicas. Debe quedar claro que este tipo de lectura tiene como propósito la educación del oído para la recepción estética, y no necesariamente está ligada a la comprensión lectora, al menos en los primeros años de vida de los niños. Esta lectura tiene que ver con adecuar el oído a las cadencias rítmicas, los juegos sonoros, los ritmos y timbres, las estructuras. Los niños se interesan por estos aspectos formales de los textos que escuchan. Esta es una vía concreta para apoyar la formación del gusto por leer y el desarrollo del sentido estético.

Pero, por supuesto, no todo es gusto, leer implica esfuerzo, trabajo (Zuleta, 1994), incluso dolor. Si se tienen razones para leer, este proceso se convierte en complejo. Desde esta perspectiva, parece que además del gusto, como horizonte general en la formación del lector, se requiere pensar en un trabajo para construir, desde la escuela y los demás espacios sociales, razones auténticas para leer, motivos suficientes para privilegiar esta práctica sobre otras. En síntesis, a la escuela le corresponde abordar el desarrollo del gusto, del sentido estético y construir auténticas razones para leer.

### **Leer y Escribir ¿Derechos o condiciones de la Vida Ciudadana?**

El fenómeno de la lectura suele verse, de hecho es el discurso que más circula, como un derecho de los ciudadanos. Conocemos de sobra afirmaciones en las declaraciones de intenciones de los acuerdos internacionales, en los campos educativo y cultural, en el sentido que se debe garantizar el derecho a la lectura, que los ciudadanos tienen derecho a los libros, a estar alfabetizados, que debemos reducir las tasas de analfabetismo, etcétera. Si bien la lectura es un derecho y es necesario trabajar en esa vía, consideramos importante preguntarnos por la lectura desde la perspectiva política en el siguiente sentido,

formulémoslo a modo de afirmación: la lectura, además de constituirse en derecho, es una condición de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia.

En este marco, fortalecer el trabajo de formación de lectores es sinónimo de construir condiciones para el ejercicio ciudadano, pues es impensable una democracia, o la idea de participación en ésta, si se cuenta con ciudadanos analfabetas o iletrados, que no es lo mismo. Si los ciudadanos no están en condiciones de comprender un programa de gobierno, de construir un punto de vista sobre las ideologías que circulan, o si no están en condiciones de comprender y producir los textos requeridos para participar de la vida social e institucional, ¿de qué tipo de democracia estamos hablando?, ¿de qué tipo de participación?

De hecho, las relaciones que los ciudadanos establecemos con las instituciones, tanto estatales como privadas, están mediadas por lecturas y escrituras. El derecho de petición, por citar un caso, es un tipo particular de texto, hay ciudadanos que saben usar este derecho, es decir están en condiciones de producir ese texto, y hay otros que no saben siquiera que existe. La votación para elegir gobernantes puede interpretarse como un acto de lectura. Este ejercicio básico del funcionamiento de una democracia requiere que los ciudadanos estén en condiciones de comprender el sentido y alcances de un plan de gobierno o de un discurso programático de un partido político. Pero además de lo anterior, el acto concreto de votar implica leer textos, identificar y seleccionar información, decodificar la lógica de ciertos formatos, que son tipos particulares de textos. El caso de la votación del referendo, en la historia política reciente de nuestro país, es otro claro ejemplo de la lectura como acto político. Votar el reciente referendo implicaba comprender una serie de complejas preguntas, marcadas por ciertos términos, que más allá de portar significados, portan decisiones fuertes a nivel de sus implicaciones. La no comprensión de algunas de esas preguntas conduce a que las decisiones de la

vida política de un país tomen uno u otro rumbo. Por lo anterior, leer no es sólo un asunto de derechos de los sujetos, no es sólo asunto de avanzar hacia un país “más culto”, que consume más libros, es un asunto predominantemente político. Por tanto, los índices de lectura, así como los niveles de comprensión de texto con que cuenta un país, se relacionan, de modo estrecho, con las condiciones de funcionamiento de la democracia. Desde esta perspectiva, la necesidad de incluir la lectura en la agenda de la política educativa y cultural, desborda las preguntas por el prestigio del lector y por la formación del gusto, la sitúa en el terreno de la construcción de condiciones para la vida ciudadana y se constituye en soporte del funcionamiento efectivo de una democracia.

En el marco anterior, se plantea la distinción entre una primera y segunda alfabetización. La primera se refiere al dominio básico de los códigos escritos. Un sujeto que va a la escuela está en condiciones de codificar y decodificar información, es un sujeto “alfabetizado”, pero de ahí a considerarse usuario activo de la cultura escrita hay un abismo y, aun más, de ahí a estar en condiciones de usar la lectura y la escritura de modo pertinente, para participar de la vida social y política hay otro abismo, aun mayor. Está es la segunda alfabetización.

### **La Investigación en Lectura y Escritura en la Universidad: Un vía Posible.**

La importancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico; es decir, leer y escribir una disciplina particular. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos, por dos razones. Por una parte, porque es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa la actividad académica y científica de un país. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye

las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica. Por otra parte, porque el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general, está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia como votar, exigir un derecho, participar en el análisis de un plan de gobierno, así como las relaciones de los ciudadanos con el estado y las instituciones, son prácticas que están mediadas por la lectura y escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación, se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia. Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices de productividad científica y académica a nivel internacional, lugar preocupante y a la vez comprensible, desde nuestras condiciones de contexto.

Según las estadísticas periódicas de la National Science Foundation, que se constituye en un índice mundial y en referencia obligada acerca de la productividad en ciencia de los países, se evidencia la gran desigualdad existente; para la medición de la última década, las regiones líderes -América del Norte, con Estados Unidos y Canadá, y Europa occidental- aportaron el 73 por ciento de la producción total en el período 1990-1999, mientras que algunas regiones tienen una productividad casi nula. América Latina sólo contribuye con un 1,7 por ciento a la productividad científica internacional. De los países que componen la región, los que van a la cabeza en producción de ciencia son Brasil, México, Argentina y Chile, en orden de mayor a menor. En el resto, la

producción es menor e, incluso, hay países que no producen en ciencia. Colombia produce el 0.03 % de ese gran total<sup>4</sup>.

Por otra parte, en nuestro contexto, es ya un lugar común, y una queja recurrente por parte de los docentes universitarios, en general, señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura. Generalmente se considera que hay un alto desinterés por los libros, la lectura y la escritura rigurosa. La característica común de la mayoría de trabajos que estudian esta problemática es su insistencia en buscar explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, en sus capacidades o su historia académica y familiar, en el contexto, o desde la existencia de algunas interferencias entre la lectura y la escritura universitarias y otros portadores de información (internet, TV, cine...), que sumadas a los intereses temáticos y las expectativas de vida de los estudiantes, por asuntos ajenos a los libros, la cultura y la academia, desvirtúan el interés por la lectura y la escritura (Lévy, 1999) y hacen más compleja aún la tarea de analizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En todo caso no se ha mirado la problemática desde el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve, dispositivos que explícita o tácitamente causan ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica.

Si bien es cierto que los resultados de los ECAES 2004 y 2005<sup>5</sup> señalan que hay serios problemas en los modos de leer de los estudiantes universitarios -en general a nivel nacional los resultados no son los esperables-, es también un hecho que en algunos programas los alumnos demuestran mayores fortalezas en lectura que en otros; el que ciertos programas como medicina, economía e ingeniería obtengan más altos resultados en lectura que algunos programas de

---

<sup>4</sup>Fuente: se puede consultar este y otros índices de productividad científica y académica en : <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/>

<sup>5</sup> Ver los resultados en la web: [www.icfes.gov.co/ecaes](http://www.icfes.gov.co/ecaes)

ciencias sociales y humanas sugiere la posible existencia de correlaciones entre las características de los saberes propios de las diferentes disciplinas y los modos de leer. Por otra parte, podría ocurrir que esos programas cuenten con orientaciones pedagógicas y didácticas sistemáticas respecto al desarrollo de la competencia lectora de sus estudiantes. En cualquier caso, es necesario interpretar los resultados en lectura y escritura universitaria desde las variables socioculturales propias de la cultura académica de la institución escolar, pues, al parecer, estos factores determinan los modos de lectura aun en el espacio universitario. Infortunadamente, en la tradición investigativa de nuestro país son muy pocas las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, tal como lo señalan los estados de arte recientes sobre investigación en educación en Colombia, adelantados por Colciencias (Henao, 2000). La situación en Latinoamérica es similar (Carlino, 2004). En estas investigaciones, la tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, asociados a la lectura y la escritura. En esta tendencia, generalmente se busca un déficit lector en el estudiante, o se pretende explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos, es decir, se explica el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit socio-cultural (Baquero, 1996). Otros estudios buscan explicar los modos de leer y escribir desde el análisis de los fenómenos asociados al auge de las tecnologías de la información y la comunicación y sus interferencias con el proceso lector de los estudiantes universitarios (Wray-Lewis, 2000).

En la revisión sobre las investigaciones recientes sobre lectura y escritura universitaria, realizadas en Colombia, (Henao, 2000; Rincón, 2005; Patiño, 2005; Castañeda, 1995 y Rodríguez, 2002) hallamos únicamente cuatro casos en los que se hace referencia a los modelos pedagógicos o didácticos empleados por la universidad, como factores que explican los modos de leer y

escribir de los estudiantes. En estas investigaciones (Rincón, 2005; Patiño, 2005; Castañeda, 1995 y Rodríguez, 2002), especialmente en la primera, se describen las acciones de la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura y se profundiza especialmente en las características de los tipos textuales que son demandados a los estudiantes. En los cuatro estudios se señala la necesidad de adelantar investigaciones sobre las características pedagógicas y didácticas de la lectura y la escritura en la universidad. Desde la tradición centroeuropea y algunos estudios basados en encuestas y sondeos sobre prácticas y hábitos lectores de los jóvenes universitarios, se señala que es necesario cambiar las hipótesis de explicación de la problemática referida a la lectura y la escritura; el aparente desinterés por la lectura y la escritura parece estar causado por variables de diverso orden, como por ejemplo el hecho que el libro y la lectura han cedido su lugar de factores de prestigio y posición cultural (Mauger, 2004) y/o la emergencia de otros valores culturales entre los jóvenes que es necesario reconocer y analizar.

Otro estudio reciente, en ese contexto, parece indicar una explicación al fenómeno, cercana a nuestra hipótesis, en el sentido de señalar que las formas de leer y escribir de los jóvenes universitarios están marcadas por las exigencias, las situaciones y las características de la cultura universitaria contemporánea (Lahire, 2000). Ideas similares han sido planteadas por investigadores colombianos como Estanislao Zuleta (1994) - quien señaló en su momento la necesidad de construir modos complejos de lectura y escritura en la universidad, si se desea vivenciar una cultura académica del trabajo y la producción, más que una cultura de la subordinación intelectual.<sup>6</sup>- y Salomón Kalmanovitz, quien, más desde el ejercicio docente que desde la investigación

---

<sup>6</sup> "Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido "traducidas" las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros "lenguajes", el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos" (Zuleta 1994).

en lectura y escritura, señala que una idea de universidad sin fortalezas en lectura y escritura es inviable<sup>7</sup>.

En este marco, siguiendo a Carlino (2002) consideramos que las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario deben verse desde el concepto de alfabetización académica, que implica comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican un trabajo intencional de parte de los docentes. Esta idea cuestiona la concepción generalizada que la alfabetización es una habilidad que se alcanza de modo terminado en la educación básica, situación en la cual la universidad no debe cumplir ninguna función central. En este sentido coincidimos en que una función fundamental de la universidad es construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares. De este modo, es importante señalar que la adquisición de la lengua, la lectura y la escritura no terminan en la universidad, Por el contrario, “la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre en quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2002).

### **¿Cómo acotar el Problema?**

Si consideramos desde esta perspectiva las prácticas discursivas académicas, vemos que cumplen con una doble determinación: sociocultural e institucional. La universidad como institución se puede describir por los géneros discursivos que allí circulan y por los usos que se hacen de estos, y a la vez, las prácticas discursivas que allí ocurren, por ejemplo las prácticas de lectura y escritura, están determinadas por variables de orden social, cultural e histórico. Por lo anterior, consideramos que

---

<sup>7</sup> “Nuestro sistema universitario no cuenta con herramientas para estudiar y desarrollar la lengua española, tal como históricamente se ha formado en el país y, sin embargo, ha pretendido asimilar las ingenierías, las ciencias básicas y de la salud, el derecho y las ciencias sociales. Existen raquíticos departamentos de literatura en muy pocas universidades y escasea aún más la investigación en las áreas del lenguaje. Este se va desarrollando a la par de la sociedad pero sin cauce académico alguno, contribuyendo a que la comunicación en general, especialmente en relación con ciencias y técnicas, sea pobre y torpe” (Kalmanovitz 1998).



Las prácticas de lectura y escritura académica, son prácticas sociales e institucionales, que hacen parte de una tradición y tienen un carácter situado en un tiempo y en un espacio. Es decir, son prácticas socioculturales. Para efectos del trabajo didáctico e investigativo llamaremos a estas: Prácticas Socio-discursivas Académicas.

Dichas prácticas implican el dominio de ciertos géneros discursivos que les son propios.

Dichas prácticas, así como sus discursos, varían en función de los diferentes grupos sociales y en atención a los campos de saber específicos, para el caso de esta investigación, las profesiones.

En tanto prácticas determinadas social y culturalmente, comportan sus propias intencionalidades, de orden distinto de aquellas prácticas que se suelen nombrar como “auténticas”. Veamos un ejemplo. Una práctica de argumentación oral o escrita de un abogado, en un estrado judicial, difiere en cuanto a su intencionalidad, de una práctica de argumentación jurídica que es objeto de análisis por parte de un analista del discurso y, a su vez, difiere de esa misma práctica tomada como objeto de análisis en un aula de clase. En este último caso la intencionalidad, además del análisis de la práctica y los géneros discursivos de referencia, se orienta al aprendizaje de algunos conocimientos sobre los textos y los discursos, hecho que no es propio de las otras prácticas nombradas.

En este sentido, leer y escribir en la universidad son prácticas que cuentan con una especificidad que las hace diferentes de otras prácticas sociales de lectura y escritura. En la universidad se lee, por ejemplo, para escribir una disertación, un ensayo o un resumen, con el fin de apropiarse de una teoría. Se lee para buscar argumentos a favor de una tesis que se está defendiendo, o para dar

cuenta de algún desarrollo teórico o investigativo de interés en una disciplina específica. Como vemos, estas finalidades de lectura y escritura difieren de aquellas que mueven, por ejemplo, a un lector de literatura orientado por razones estéticas. Las funciones de lectura y escritura resultan de un alto interés para comprender los modos de leer y escribir en la universidad en la medida que un sujeto configura y sus modos de leer y escribir en atención a propósitos y finalidades concretas (Lerner, 2001). Por estas razones se suele hablar de prácticas académicas de lectura y escritura, para diferenciarlas de otras como la lectura de literatura o la lectura informativa, entre otras. De este modo, podemos afirmar que en la universidad se lee con unos propósitos particulares y se leen escriben ciertos tipos de textos determinados por ciertas pretensiones.

Como puede notarse, los modos de leer y escribir están determinados por elementos que van más allá de las disposiciones, habilidades cognitivas y competencias de un sujeto. Como se señaló, las exigencias y el modelo pedagógico y comunicacional en que se inserta la lectura y la escritura en la universidad, le imprimen su carácter. Por lo anterior, al preguntarnos por las maneras como leen y escriben los estudiantes, al intentar explicarnos su interés o desinterés por los textos, al cuestionarnos por el compromiso o desidia frente a la lectura y escritura universitaria, debemos buscar explicaciones no sólo en las capacidades de los sujetos - estudiantes, sobre todo debemos indagar sobre los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales y el tipo de exigencias y apoyos que configuramos en nuestras prácticas de enseñanza, pues esos elementos causan modos de leer y escribir.

*En este marco, el problema queda planteado del siguiente modo: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que*

*circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?*

*Desde este marco, es viable afirmar que no hay modos estables de leer y escribir y que el fortalecimiento de esas prácticas está marcado de manera fuerte por la complejidad del dispositivo didáctico propuesto por la universidad, en el marco del cual la distribución de roles, funciones y responsabilidades académicas pesan mucho. Metodológicamente, nos interesa identificar, describir e interpretar las prácticas de lectura y escritura que ocurren en ámbito académico, identificar las funciones que los docentes asignan a la lectura y al escritura, así como los mecanismos de validación y legitimación de lo que se lee o se produce (la evaluación).*

## **Bibliografía**

- Adam, Jean Michel. Les Textes, Types et Prototypes (quinta edición). Nathan. Paris. 2001.
- Adam, Jean Michel. Linguistique Textuelle. Nathan. Paris. 1999.
- Bajtin, Mijail. Estética de la Creación Verbal (octava edición). Siglo veintiuno editores. México. 1998
- Barthes, Roland. Théorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Bronckart, Jean Paul. Activité Langagiere, Textes et Discours. Delachaux et Niestle. Paris. 1996.
- Camps, Ana; Milian, Martha. El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. 2000.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. Evaluación Escolar, Resultados o Procesos. Magisterio. Bogotá. 1997.
- Carlino, Paula. Escribir, Leer y Aprender en la Universidad.: Fondo de Cultura económica. México. 2005.
- Cassany, Daniel. Describir el Escribir. Paidós. Comunicación. Barcelona.1989.
- Ciaspucio, Guiomar Elena. Tipos Textuales. Ediciones Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1994.
- Chartier, Roger. El Orden de los Libros. Barcelona: Gedisa. 1994.

- Dane. Hábitos de lectura y Consumo de Libros en Colombia. Fundalectura. Bogotá. 2001.
- Dane. Hábitos de lectura y Consumo de Libros en Colombia. Fundalectura, Bogotá. 2005.
- Cross, Ana. El discurso Académico como un Discurso Argumentativo. El argumento de Autoridad en la Primera Clase de un Curso Académico. Publicado en la Revista Comunicación Lenguaje y Educación. Barcelona.C.L.& E. 1995
- Ferreiro, Emilia. Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.. Fondo de cultura Económica. México. 1999.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Siglo XXI. México. 1979.
- Ferreiro, Emilia, Avendaño Fernando , Baez Mónica. Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación. Santafé: Homo Sapiens. 2000.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Fondo de Cultura Económica. México 1998.
- Freire, Paulo. Política y Educación. Fondo de Cultura Económica. México 1999.
- Jolibert, Josette. Interrogar y Producir Textos Auténticos. Dolmen. Santiago de Chile. 1998.
- Lahire, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993
- LAHIRE, Bernard. Sociología de la lectura. Gedisa. Barcelona 2004.
- Olson, David. El Mundo sobre el Papel: el Impacto de la Escritura y la Lectura en la Estructura del Conocimiento. Gedisa. Barcelona 1998.
- Lo Cascio, Vincenzo. Gramática de la Argumentación. Alianza. Madrid.1991.
- Perelman, Chaim; Olbrechts Tyteca, L. Tratado de la argumentación. Gredos, Madrid. 1989.
- Pérez, Mauricio. Leer, Escribir, Participar. Un Reto para la Escuela, Una Condición de la política. Revista Lenguaje No. 32.. Universidad del Valle. 2005.
- Plantin, Christian. La Argumentación. Ariel. Barcelona. 1998.
- Rastier, François. Sens et Textualité. Hachete. Paris. 1990.
- Rigolot F. La renaissance du texte. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Seuil. Paris. 1982.
- Rockwell, Elsie. En torno al texto. En: Rockwell, Elsie (Coord.). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México 1995.
- Saldarriaga, Oscar; Saenz, Javier; Ospina, Armando. Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1997
- Universidad Nacional de Colombia. Hacia un Plan Nacional de Educación Artística. Facultad de Artes.1996.
- Veron, Eliseo. Fragmentos de un Tejido. Gedisa. Barcelona 2005.
- Vigotsky, Lev. Obras Escogidas. Visor. Madrid. 1993.
- Zuleta, Estanislao. Sobre la Lectura. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos.: Fundación Estanislao Zuleta, Cali. 1994.