

**SIGNIFICADOS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES
DE PRIMER SEMESTRE DE LA ESCUELA INTERAMERICANA DE
BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

ELVIA ADRIANA ARROYAVE SALAZAR.
JOHN FELIPE TOBÓN HOYOS

FUNDACION UNIVERSITARIA LUÍS AMIGÓ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2006

**SIGNIFICADOS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES
DE PRIMER SEMESTRE DE LA ESCUELA INTERAMERICANA DE
BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Elvia Adriana Arroyave Salazar.

John Felipe Tobón Hoyos

Trabajo Grado para optar al título de
Especialista en Docencia Investigativa Universitaria.

Asesor:

Mg. Wberney Marín Tamayo.

FUNDACION UNIVERSITARIA LUÍS AMIGÓ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2006

DEDICATORIA

A mis padres, manantiales antagónicos pero cálidos.
A mis hermanos, portadores de saberes e historias que nutren mi vida.

A mi madre, por sus amaneceres inagotables.

A mi padre, por sus alcahueterías académicas.

A Ana:

Por la alegría que suscitas en mí.

A todas aquellas personas que, en esta investigación,
encuentren un apoyo académico.

AGRADECIMIENTOS

A Wberney Marín Tamayo, asesor de este proceso de investigación; por su rigurosidad académica.

Al grupo de Habilidades Comunicativas –semestre 2 de 2006- de la universidad de Antioquia por el apoyo incondicional en este proceso de investigación.

A todos los docentes, psicólogos y amigos que aportaron y creyeron en el desarrollo de esta investigación.

Nota de aceptación:

Firma del presidente de jurado.

Firma del jurado.

Medellín, 15 de diciembre de 2006.

CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>14</i>
<i>1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.</i>	<i>23</i>
<i>2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.</i>	<i>46</i>
<i>3. METODOLOGÍA.</i>	<i>47</i>
<i>4. SUPUESTO TEÓRICO</i>	<i>52</i>
<i>5. PROCESO Y OPERATIVIZACIÓN DE CATEGORÍAS</i>	<i>54</i>
<i>6. FASE DE DESCRIPCION Y ANÁLISIS.</i>	<i>56</i>
<i>6.1. LAS VIVENCIAS ACADÉMICAS MÁS COMPLEJAS EN LA UNIVERSIDAD, COMO INFLUENCIA EN LA RESIGNIFICACIÓN NEGATIVA DE DISTINTOS ASPECTOS ACADÉMICOS DE LA VIDA EN EL COLEGIO.</i>	<i>56</i>
6.1.1. Percepción del contexto escolar.	56
6.1.2. Significados de sí mismos como estudiantes.	58
6.1.3. Significados sobre los profesores.	59
6.1.4. Experiencias de lectura y escritura en el colegio.	61
<i>6.2. EL MUNDO UNIVERSITARIO COMO CONTRUCCIÓN SIMBÓLICA, QUE SE PRODUCE Y ES PRODUCTORA EN DIVERSAS INTERACCIONES Y PRÁCTICAS.</i>	<i>63</i>
6.2.1. Diferencias entre la universidad y el colegio.	63
6.2.2. Significados referidos a los profesores en la universidad.	65
6.2.3. Significados de sí como estudiantes universitarios.	70
6.2.4. Significados de la experiencia en la universidad.	72
6.2.5. Cambios en la identidad.	81

6.3. La lectura como práctica social referida a una compleja construcción significativa que determina la forma como los estudiantes se relacionan y hacen uso de la misma.	82
6.3.1. Significado de la lectura.	82
6.3.2. Significados de sí mismos como lectores.	85
6.3.3. Dificultades con la lectura.	87
6.3.4. Percepción de los compañeros como lectores.	93
6.4. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL REFERIDA A UNA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA QUE DETERMINA LA FORMA COMO LOS ESTUDIANTES SE RELACIONAN Y HACEN USO DE LA MISMA.	94
6.4.1. Significados relativos a la escritura.	94
6.4.2. Significados de sí mismos como escritores.	97
6.4.3. Dificultades en la escritura.	98
7. RESULTADOS.	105
8. DISERTACIÓN FINAL.	109
BIBLIOGRAFÍA	122
ANEXOS.	129

RESUMEN

Esta investigación es un estudio psicosociológico, desde el enfoque del interaccionismo simbólico, que tiene por objetivo comprender la relación que los estudiantes del primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia tienen con las prácticas de lectura y escritura en la universidad, a partir de la formas como significan estas prácticas.

Metodológicamente la investigación se fundamenta en el enfoque histórico hermenéutico, su diseño es cualitativo y el tipo de investigación es el estudio de casos múltiples. Como instrumento de recolección de información se hizo uso de la entrevista semi-estructurada. El interaccionismo simbólico aporta una lógica crucial que se puede apreciar en la forma como son presentados los resultados en la fase de descripción y análisis.

El estudio constituye un aporte significativo en la comprensión del fenómeno, desde un enfoque novedoso en el abordaje del mismo y que permite ahondar en el conocimiento de la lectura y la escritura como objetos sociales, prácticas humanas que exceden la utilización acertada de la entonación y de los signos de puntuación y, en esta medida, se enhebran como elementos susceptibles de significación. Es incluir la categoría de subjetividad en una aproximación psicosociológica a las prácticas de lectura y escritura.

INTRODUCCIÓN

Este es un estudio que pretende acercarse desde una perspectiva psicosociológica a las formas como se relacionan un grupo de estudiantes, de primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, con las prácticas de lectura y escritura. No busca, entonces, conocer su estado a nivel morfo-sintáctico o sus niveles estilísticos; el interés teórico reside en la apreciación interaccional que se establecen con tales prácticas. Dicha interacción es de carácter simbólico, es decir, que la relación se da entre los estudiantes y los significados atribuidos a la lectura y la escritura. A esta dinámica entre las personas y los significados se le conoce como interacción simbólica, expresión que da nombre al interaccionismo simbólico, enfoque que ilumina el trabajo de comprensión del fenómeno en el presente estudio.

Las investigaciones sobre la lectura y la escritura en estudiantes universitarios se proponen, por lo general, conocer los niveles de lectura y escritura de los mismos, lo cual ha permitido conocer, puntualmente, qué tan desarrolladas, o no, están las habilidades en la composición escrita o interpretación textual. En el presente estudio, los investigadores están de acuerdo en la utilidad de estas investigaciones, pero también creen en la pertinencia de complejizar el fenómeno, con el fin de comprenderlo más allá de las faltas a la morfología y la sintaxis o a la comprensión de los textos que leen. La lectura y la escritura se concibe como prácticas sociales y, por tanto, como producciones de la sociedad humana.

La premisa que ha permitido ahondar en esta vía, es formulada en el Interaccionismo Simbólico por Herbert Blumer: que las personas se relacionan con las cosas en función de lo que éstas significan para ellas; de manera que, además de conocer en qué fallan los estudiantes, es menester comprender la relación que ellos establecen con la escritura y la lectura, a partir de los

significados que han construido de éstas. A modo de ejemplo, y como se podrá ver en el apartado de descripción y análisis, todos los estudiantes, sujetos de esta investigación, consideran que la lectura y la escritura son importantes para la vida académica, pero no todos los estudiantes se concibe a sí mismos como pertenecientes a la vida académica, y la escritura y la lectura aparecen, de hecho, innecesarias para ellos; los intereses de su vida se encuentran depositados en otras actividades, su “vida académica” o, mejor dicho, su vida en la universidad es la oportunidad de quedarse en la ciudad, de hacer amigos o conocer mujeres o, practicar algún deporte. Lo que se trata de indicar no es que exista una contraposición entre habitar la universidad como un lugar para divertirse – ¡también! -, y dedicar parte del tiempo a la lectura y la escritura, sino que en el caso de algunos estudiantes entrevistados, de primer semestre, es más claro que la lectura y la escritura aparecen como actividades novedosas o exóticas, en el sentido de “*mira eso de sentarse a escribir ¡qué raro!*”. Para algunos académicos esto, por el contrario, puede ser lo extraño, que alguien en el lugar de estudiante perciba una práctica académica como algo alejado de su cotidianidad. Pero es que para comprender el comportamiento de un sujeto frente a tal o cual actividad hay que tener en cuenta el punto de vista de las personas que las lleva a cabo, percibirlas como ellas las perciben.

En el acercamiento a los antecedentes de investigación relacionados con el tema, sólo se encontró una investigación realizada en la Universidad de Antioquia, llevada a cabo por los profesores Luz Stella Castañeda e Ignacio Henao. Una muestra de su trabajo fue publicado, en la modalidad de ensayo, por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación –ICFES-, con el título “*El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*” en el año 2002; este escrito surgió como producto de la investigación sobre el nivel de escritura de los estudiantes de la Universidad de Antioquia realizada en el año de 1995 y cuya presentación en palabras de Patricia Asmar, Directora General (E) del ICFES, expresaba: el ensayo “se centra en el papel que cumple la producción y

la interpretación textual en la apropiación de los conocimientos sobre la realidad y en la formación del estudiante universitario”.¹

Por otro lado, la universidad del Valle, cuenta con un estudio investigativo que lleva por título “*Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*”. Un componente de esta investigación se publicó en el año 2005 con el título “*Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura*”, y sus autores fueron Giovanna Carvajal y Alejandro Ulloa Sanmiguel. En este texto se exponen los resultados de una encuesta aplicada a 259 estudiantes que participaron en la investigación mencionada. Esta investigación es un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas, en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos con los cuales se desarrolla las formaciones profesional universitaria. Los autores, aquí, muestran el contraste entre la crisis de una cultura escrita y el auge de la tecnocultura en la actualidad, como parte de la reflexión frente a la crisis de la cultura escrita en nuestro medio, ligada a las significaciones que éstas han tenido en el sistema educativo de Occidente. Los autores señalan que tal crisis hace parte de transformaciones culturales.

Otro de los temas mencionados, tiene que ver con el incremento de investigaciones en Colombia sobre el tema en los últimos 20 años, por ejemplo, la líneas de investigación, en su mayoría, están centradas en las dimensiones pedagógicas y lingüísticas, con una subvaloración del potencial conceptual de las ciencias sociales y humanas, desde las cuales se podría aportar a la comprensión de las problemáticas relacionadas con los procesos de lectura y escritura; en este orden de ideas, otra de las tendencias señaladas es el abordaje diagnóstico, de lo cual se ha derivado la idea según la cual basta con mejorar los métodos didácticos e implementar nuevas estrategias mediante el uso de la lingüística textual para superar los problemas de lectura y escritura.

¹ Castañeda N., Luz Stella; Henao S., José Ignacio. El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento. Bogotá : ICFES, 2002, p. 8.

Uno de los aportes más significativos del trabajo citado es el acento en la necesidad de investigar en profundidad “las determinaciones estructurales que afectan sensiblemente la educación y particularmente los modos de leer y escribir”²; los autores, concluyen manifestando que “la preocupación por encontrar soluciones pedagógicas no puede sustituir la necesidad de investigar... el diseño de estrategias e innovaciones pedagógicas debe surgir de investigaciones consistentes en áreas específicas que contribuyan al logro de una visión integradora de los fenómenos analizados”³

Autores como Paula Carlino, han permitido la comprensión de aspectos insospechados o intuitos en el transcurso de esta investigación. En su texto “*Escribir, leer y aprender en la universidad*”, la autora señala que, su propuesta es indagar de qué modo están implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que les son endilgadas a los estudiantes. Se trata de una perspectiva interesante, en tanto propone una actitud reflexiva al sistema educativo, que suele realzar las falencias del estudiante sin interrogarse por las condiciones que pone a disposición de ellos en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, la dirección del trabajo de Carlino es diferente a la propuesta en el presente estudio, en cuanto a que el interés de éste no es preguntarse por la institucionalidad sino dar voz a los estudiantes para que relaten sus ideas, sentimientos y demás, en torno a la lectura y escritura.

Paula Carlino, hace alusión a las instituciones universitarias en el contexto argentino; señala que allí, no acostumbran enseñar a leer y a escribir sobre los contenidos de cada área como tampoco incluyen estrategias de estudio para cada una de las materias. De ahí que su producción literaria se da a la tarea de analizar la experiencia de las universidades australianas que, contrariamente, “han desarrollado políticas, investigaciones y acciones

² Carvajal Barrios, Giovanna; Ulloa Sanmiguel Alejandro. Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura. En: Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación. Universidad de Medellín. Medellín, Vol 3, No 06. 2005, p. 18.

³ Ibid., p. 18.

pedagógicas para integrar la alfabetización académica en cada asignatura”⁴. Señala de igual modo que “este enfoque, difundido en los '90, considera que la educación superior debe permitir a los alumnos apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares y que la universidad tiene que ayudarlos a desarrollar procedimientos de estudio para seguir aprendiendo autónomamente después de egresar”⁵. Sustenta que los estudios de educación superior demandan tareas y procesos de lectura y escritura diferentes a los del nivel secundario y plantea, de igual modo, enseñarlos ya que estos no se logran espontáneamente. “Los profesores deben facilitar el ingreso de sus alumnos en la cultura y el discurso de las disciplinas y, para ello, promover que adquieran estrategias de estudio adecuadas. Estas ideas constituyen un valioso aporte en las acciones educativas para atender este fenómeno”⁶.

Investigaciones de carácter psicosociológico que abordaran las prácticas de lectura y escritura en estudiantes universitarios no se encontraron y, de manera general, los abordajes se han llevado a cabo desde los campos de la lingüística, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva. En particular, en el campo de la lingüística contemporánea, se halla la lingüística textual, que se centra en el texto como unidad de análisis primaria; no habla ya de una competencia abstracta o de un hablante ideal, sino más bien de un hablante concreto que se expresa a través de los textos, esto es, a través de unidades lingüísticas completas desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático.

En orden, el lector se encontrará en esta investigación -de iniciar por las primeras páginas-, con la *descripción del problema*. Apartado donde se expone la apreciación que otros autores han tenido sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad y, en particular, la situación problemática actual, de los estudiantes en su calidad de intérpretes y productores de textos escritos; es

⁴ Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005 p 68

⁵ Ibid 68

⁶ Ibid 69

así como, diferentes autores viene a escena: están quienes señalan el profundo problema de lectura y escritura en los estudiantes universitarios: “para nadie es un secreto que muchos estudiantes e incluso algunos profesionales de la Universidad presentan grandes deficiencias de lectura y de escritura”⁷; también quienes relativizan la situación y sugieren acciones que articulen la disciplina con la producción de textos: “La apropiación de los contenidos disciplinares no puede realizar en ausencia de su elaboración escrita”⁸; otros apelan a la crisis de la cultura del texto escrito, dentro de condiciones estructurales, así como contradicciones que invitan a ser analizadas: “Con relación a la evolución de las prácticas lectoras, se habla de la crisis de la lectura conjuntamente con la del libro. A la crisis de la lectura a menudo, se aduce la disminución de lectores a la crisis del mercado del libro, incluso se habla de la muerte del libro con la aparición del espacio cibernético. Sin embargo, como lo anotó Cassany “[...] nunca antes se ha escrito tanto, se ha publicado tanto, ni leído tanto; se podría añadir que este fenómeno sucede incluso en Colombia a pesar de la falta de editoriales sólidas, del precio alto de los libros y de la falta en la actualización y continuidad en los recursos bibliográficos en las bibliotecas universitarias”⁹; también hay quienes señalan las influencias sociológicas: “Dicen Dendani & Establet (1995: 122) – referenciados por el autor- que en treinta años, de 300.000 estudiantes universitarios, la población incrementó a unos 2.000.000 hoy en día. Los objetivos profesionales se afirman en detrimento de la valorización cultural y eso va a la par con la evolución preocupante de la crisis económica globalizada”¹⁰.

Como *objetivos* del estudio se planteó uno general: comprender la relación que los estudiantes del primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia tienen con las prácticas de

⁷ Carvajal, Edwin A. Leer y escribir en la Universidad. En: *Lingüística y Literatura*. Vol. 19, N° 33 (Enero – Junio de 1998); p. 165.

⁸ Carlino, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *En: Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*. Vol. 23, N° 1 (2002); (p. 7).

⁹ Musialek, Daniéle. Literacias y prácticas lectoras. En: *Lingüística y Literatura*. Vol. 19, N° 33 (Enero – Junio de 1998); p. 175.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 175.

lectura y escritura en la universidad, a partir de la formas como significan estas prácticas. Para poder apoyar el logro de este objetivo se planteó otro: identificar otros significados relativos a sus experiencias como estudiantes que pueden estar presentes en la relación que establecen con la lectura y la escritura. Se trató de ahondar diferentes elementos de la interacción simbólica que los sujetos de la investigación articulan en calidad estudiantes y que permitieran una comprensión compleja del fenómeno.

En cuanto a la *metodología*, esta investigación se inscribe en el enfoque histórico hermenéutico y su diseño es cualitativo. El tipo de investigación es el estudio de casos múltiples; y el instrumento utilizado para la recolección de la información fue la entrevista semi-estructurada. En lo relativo a la población, ésta estaba constituida por treinta y dos estudiantes de primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, y siete de ellos conformaron la muestra.

El *supuesto teórico* que permitió guiar el estudio y abordar el fenómeno de la lectura y la escritura en el grupo de estudiantes antes mencionado, partió de la primera premisa formulada por Herbert Blumer sobre el esquema de análisis del Interaccionismo Simbólico: “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él”¹¹. Haciendo una traducción congruente con esta premisa y con el interés de esta investigación, se presenta entonces, el siguiente supuesto teórico formulado: Los estudiantes universitarios se relacionan con las prácticas de lectura y la escritura en función de lo que estas prácticas significan para ellos; pero la comprensión de esta relación no se agota en la evidencia de los significados sobre la lectura y la escritura, para lo cual ha sido necesario recurrir a la indagación de diversos significados y prácticas de los estudiantes relativos a su vida en la universidad.

A continuación se presenta el *proceso y operativización de categorías*, que ha tenido un sencillo desarrollo. Consiste en presentar, a modo de resumen, el

¹¹ Blumer, Herbert. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora. 1982, p. 2.

recorrido de elaboración categorial de la investigación. Se exponen las categorías deductivas; luego se presentan las categorías inductivas que fueron las unidades temáticas que arrojó el material de las entrevistas; éstas categorías se agruparon por afinidad y sentido en otras que toman por nombre categorías reducidas; y, finalmente, en la lógica metodológica del estudio, se mencionan las categorías ejes de la investigación, redactadas sin una pretensión interpretativa sino que se mantienen a nivel descriptivo, acorde con la naturaleza de este estudio.

En la fase de *descripción y análisis* se realiza una presentación del material obtenido en las entrevistas, para lo cual se optó por una serie de ordenamientos, jerarquizaciones y clasificaciones en aras de dar un sentido a la información. El lector se estará internando en los resultados de la investigación.

Tras la anterior fase continúa la *disertación final*. En ésta la elaboración realizada en la fase descriptiva se toma en función de comprender los significados que los estudiantes universitarios, sujetos de esta investigación, tiene de las prácticas de lectura y escritura, y con ello comprender la relación que establecen con tales prácticas.

Con respecto a los alcances de este estudio se puede decir que constituye un aporte significativo en la comprensión del fenómeno, desde un enfoque que resulta novedoso en el abordaje del mismo; el interaccionismo simbólico se convierte, aquí, en una herramienta conceptual y metodológica que ahonda en el conocimiento de la lectura y la escritura como objetos sociales, prácticas humanas que exceden la utilización acertada de la entonación y de los signos de puntuación, en suma es incluir la categoría de subjetividad en una aproximación psicosociológica a las prácticas de lectura y escritura.

De creerse que el estudio brinda el entendimiento total del fenómeno se estaría incurriendo en una falta a la sensatez, y constituiría una limitación moral; sin

embargo no es esta la pretensión y se reconoce la pertinencia de diferentes estudios que contribuyan a su investigación. Las limitaciones de las que sí nos percatamos están concentradas en un abordaje que puede llegar a ser más sólido y problematizador –en términos filosóficos- del material obtenido, dado su potencial. De antemano nos excusamos por esto y aclaramos que lo realizado es, con agrado, un trabajo más que suficiente; dentro del tiempo que se dispuso para el mismo, con el fin de optar, según lo esperado, al título del que este estudio es requisito.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Adentrarse en el tema de la lectura y la escritura en la universidad resulta ser complejo; y se alude al término porque son muchas las rutas investigativas que en torno a éste se abren. Uno por las falencias conceptuales que los estudiantes traen de la media vocacional, dos por los cursos de nivel básico que las instituciones de educación superior imparten, tres porque no logran encontrar el ‘meollo’ del entresijo; en este orden de ideas, podría mencionarse un número importante de reflexiones y posiciones encontradas en torno a cómo se dan esos procesos de lectura y escritura en la educación superior, y que serán presentadas a continuación.

Actitudes contradictorias frente a las prácticas de lectura y escritura tiene hoy un lugar común en la vida académica universitaria: vemos cómo educadores y educandos reconocen la importancia de estos procesos para el desarrollo de sus competencias profesionales y sus demandas laborales y vemos, también, como la animadversión ante estas prácticas –lectura y escritura- cobija a docentes y discentes del mismo escenario, porque estas experiencias se convierten en actividades dispendiosas, imperativas, poco placenteras; en definitiva, poco significativas en términos de aprendizaje.

Por otro lado, el panorama investigativo a nivel nacional e internacional ofrece resultados que muestran que “La universidad no ha logrado compensar la falta de habilidades para leer y escribir que presentan la mayoría de los estudiantes que ingresan a ella” (Castañeda y Henao: 1999, 3), basta con mirar los currículos por facultades, que recuden estos procesos bajo el nombre de Español 1 y cuya intensidad horaria no rebasa las cuatro horas semanales; alejándose, aún más, de la posibilidad de compensar esa falta.

[...] de esta perspectiva leer y escribir no es un curso que se toma, sino que se convierte en un asunto de colectividad [...] El

aumento de una población estudiantil diferente de la que anteriormente tenía el privilegio de ingresar a la universidad, provocó discursos alarmistas en cuanto a los “nuevos elegidos” y las carencias en prácticas lectoras como el saber-leer, [...] ¹²

Ahora bien, Paula Carlino retoma el entresijo, pero ya en términos más exhaustivos porque el problema, al parecer, no se sabe de dónde viene:

‘Los alumnos no leen no saben escribir. No entienden lo que leen’. Esta queja, en boca de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debería haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran a nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar. ¹³

Por otro lado se encuentran posturas categóricas y de señalamiento en cuanto a que la responsabilidad recae, con exclusividad, en la escuela:

Las deficiencias en lectura y en escritura son un problema heredado de la escuela primaria y de la secundaria, donde, aparentemente, deben perfeccionarse las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Pero la realidad nos demuestra que no siempre se logran los objetivos con respecto al dominio de dichas habilidades, y las consecuencias de esto las vemos reflejadas en los bajos niveles de lectura y en las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para la elaboración de textos escritos. ¹⁴

La crudeza de estas habilidades –lectura y escritura- en la universidad llega a tal punto en que organizaciones como la ONU buscan alternativas, como es el caso de La Cátedra Unesco sobre Lectura y Escritura:

¹² Musialek, Danièle. Literacias y prácticas lectoras. En: Lingüística y Literatura. Vol. 19, N° 33 (Enero – Junio de 1998); p. 174.

¹³ Carlino, Pula. Lectura Y Vida: Rev. Latinoamericana De Lectura Vol. 3 N° 1 2002 P 6.

¹⁴ Carvajal, Edwin A. Leer y escribir en la Universidad. En: Lingüística y Literatura. Vol. 19, N° 33 (Enero – Junio de 1998); p. 166

El problema de lectura y escritura en los universitarios es tan grave, que la Unesco decidió crear para Latinoamérica “La Cátedra Unesco sobre Lectura y Escritura. Para la Unesco el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura se evidencian como los criterios fundamentales para lograr la calidad y la equidad en la educación¹⁵

El país, de igual modo, se interesa por recuperar estas prácticas a nivel universitario; resaltando que el logro de las mismas mejorará notoriamente la calidad de la educación.

Tanto en Colombia como en el mundo existe una preocupación por elevar la calidad de la educación para formar profesionales competentes e investigadores capaces de resolver problemas. Se reconoce que para lograr este objetivo es necesario potenciar al máximo las habilidades para leer y escribir, porque son esenciales para el avance científico, tecnológico y cultural de un país.¹⁶

En este sentido, puede afirmarse entonces, que las habilidades lingüísticas enmarcan un papel trascendental en la educación universitaria:

De las habilidades lingüísticas que posee el ser humano, la lectura y la escritura se constituyen como las más importantes en el proceso educativo. Quien hace una buena lectura está en capacidad de comprender, interpretar y analizar cualquier tipo de texto; y quien escribe bien posee un gran recurso para la construcción del conocimiento, para el desarrollo de la cultura y para la comunicación con los demás. Esto, sin contar con los beneficios personales que nos produce el acto de leer y de escribir, como entretenimiento o fuente de placer.¹⁷

Por tanto, esta responsabilidad, en cuanto al proceso –leer y escribir- no sólo tiene consecuencias en la universidad sino, también, en el campo profesional dentro de la universidad:

¹⁵ *Ibíd.*, 167

¹⁶ Castañeda, Luz Stella; HENAO, José Ignacio. *La Lectura en la Universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia. 1995, p 3

¹⁷ *Op sit.*, 166

Para nadie es un secreto que muchos estudiantes e incluso algunos profesionales de la Universidad presentan grandes deficiencias de lectura y de escritura. Claro que este asunto, como dicen varios especialistas del lenguaje, no es exclusivo de nuestra universidad, sino que se ha generalizado en todas las instituciones de educación superior del país. La queja de siempre para dicha situación es: ¡qué horror, no sabe escribir!, o bien, ¡qué pobre análisis de lectura!¹⁸

Es vital, retomar aquí la postura que tiene la universidad frente a la práctica de lectura y escritura; además del compromiso que tiene la misma para enfrentar estos procesos en las diferentes facultades y que bajo la figura de Español o Lengua Castellana, no han logrado solucionar el problema. ¿De qué sirve entonces buscar culpables? ¿Será que sólo se encuentran respuestas hipotéticas y no respuestas que, propositivamente, ofrezcan una solución?

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 las ciencias y técnicas, sea pobre y torpe... no existe un sólido apoyo de parte de los sectores dominantes para un proyecto educativo que propicie el español y su literatura ni el desarrollo intelectual de los jóvenes de todas las clases, en un ambiente de libertad y goce por el saber y la cultura.¹⁹

Si en algo convergen las investigaciones realizadas hasta ahora es en la preocupación del proceso de lectura y escritura, desde la perspectiva que se mire; si el problema reside en la educación familiar, en la educación media, en la universidad o, si por el contrario, es una cuestión de método –buscar la

¹⁸ Ibid., 165

¹⁹ Tomado de por los autores de: KALMANVITZ, Salomón. Español y Literatura para la tolerancia. En: Magazín Dominical. El Espectador. Bogotá, 12 de Febrero de 1969” (p. 4-5)

herramienta adecuada-, o si es un problema cultural o, finalmente, de disposición psicológica:

Si bien los cambios socioeconómicos y tecnológicos que presenciamos, tienen un impacto cierto en las nuevas (¿serían tan nuevas?) exigencias en el manejo de la lecto-escritura, así mismo, la manera como se concibe la literaria se refleja en cómo se piensan e implementan metodologías de enseñanza bien sea en lengua materna como en lengua extranjera. ¿pero esta “nueva “ significación de literaria para adaptar el ciudadano y la ciudadana a una sociedad más tecnificada, no apuntaría un nuevo estado de “analfabetismo funcional siglo 21” [...] “El aumento de una población estudiantil diferente de la que anteriormente tenía el privilegio de ingresar a la universidad, provocó discursos alarmistas en cuanto a los “nuevos elegidos” y las carencias en prácticas lectoras como el saber-leer, han servido de pruebas para afirmar la ausencia de cultura de esos recién legados a la cultura oficial.²⁰

Cabe entonces preguntarse por lo que, realmente, piensan los estudiantes sobre esta habilidad de leer y escribir; lo que para ellos significa. La problemática vista, en este sentido requiere, un replanteamiento desde la psicología social, basta con retomar a Herbert Blumer, para aclarar el asunto:

Desde el punto de vista metodológico o de investigación, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, uno tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del significado que tienen para el actor y seguir la línea de conducta del actor como el actor la organiza: en una palabra, uno tiene que asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista.²¹

Esto implica reflexiones como: que uno de los detonantes para que se presente mayores falencias en los procesos de lectura y escritura en los

²⁰ Musialek, Danièle. Literacias y prácticas lectoras. En: *Lingüística y Literatura*. Vol. 19, Nº 33 (Enero – Junio de 1998); p. 175

²¹ Blumer, Herbert. *Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. ED. HORA S.A 1981 p. 11

estudiantes universitarios es precisamente la forma en cómo ellos significan estas prácticas, ahora bien; pretender entonces, que es ésta la única razón por la cual el estudiante universitario no lee ni escribe en la universidad sería pernicioso y ególatra, máxime cuando en el medio cohabitan investigadores de punta, con anterioridad mencionados, y que han dedicado tiempo académico a auscultar en estas prácticas dentro de la universidad.

Podría pensarse, asimismo, que leer y escribir en la educación superior es más que una práctica sintáctico-semántica, es decir, de codificación o de decodificación alfabética, es una práctica comunicativa con sentido o forma de argumentación particular del individuo. Porque aquí, en esta investigación, no se trata de cuantificar o determinar cuanto lee o escribe un estudiante; no, se trata comprender cómo significa las prácticas de lectura y escritura y cómo las aplica en su mundo académico.

El cimiento de esta investigación se constituye a partir de autores que en los últimos años han dedicado su quehacer académico a las investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura en la universidad y la Psicología Social, además de los aportes interdisciplinarios que se enmarcan en el terreno de la textura Lingüística Textual.

La Lingüística Textual en el ámbito de la Lingüística contemporánea que centra su atención en el texto como unidad de análisis primaria no habla ya de una competencia abstracta o de un hablante ideal, sino más bien de un hablante concreto que se expresa a través de los textos, esto es, a través de unidades lingüísticas completas desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático.

A partir de los desarrollos de la lingüística, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva los estudios sobre los procesos de lectura y escritura, en poblaciones estudiantiles, ha tenido en Colombia un incremento notorio desde mediados de la década de los ochenta. Dentro de los estudios está el del

grupo de investigadores en Escritura, Tecnología y Cultura de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle; su investigación en torno a los problemas de lectura y escritura enmarca la necesidad de investigar en profundidad “las determinaciones estructurales que afectan sensiblemente la educación y particularmente los modos de leer y escribir”²²

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación es comprender la relación que los estudiantes de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia tienen con las prácticas de lectura y escritura en la universidad; a partir de la formas como significan estas prácticas. De ahí que, el Interaccionismo Simbólico sea el enfoque elegido como contribución a la comprensión de esta investigación de una forma más contundente y clara.

En términos generales el interaccionismo simbólico es un esquema analítico a través del cual se puede comprender a la sociedad y el comportamiento humanos, para lo cual se vale de tres premisas fundamentales formuladas por Herbert Blumer:

El interaccionismo se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los que éstas significan para él. [...] La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.²³

La primera premisa: “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los que éstas significan para él”, señala la entrada al modelo de análisis del interaccionismo simbólico. En el estudio de las acciones humanas,

²² Carvajal Barrios, Giovanna; Ulloa Sanmiguel Alejandro. Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura. En: Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación. Universidad de Medellín. Medellín, Vol 3, No 06. 2005, p. 18.

²³ Blumer, Herbert. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora. 1982, p. 2.

múltiples planteamientos sociológicos y psicológicos reconocen el hecho de que los significados sobre las cosas orientan a las personas en las formas de relacionarse con éstas, pero tal proposición se ha naturalizado hasta el punto de darse por obvia y, en consecuencia, se la ha tratado como parte intrínseca al fenómeno y por la misma razón como si operara a modo de vínculo neutro supeditado a otros factores que resultan determinando la acción de las personas:

Los psicólogos atribuyen determinadas formas o ejemplos de comportamiento humano a factores tales como estímulos, actitudes, motivaciones conscientes o inconscientes, diversos tipos de input psicológico, percepción y conocimiento, y distintos aspectos de la organización personal. De modo parecido, los sociólogos basan sus explicaciones en otros factores, como la posición social, exigencias del status, papeles sociales, preceptos culturales, normas y valores, presiones del medio y afiliación a grupos. En ambos esquemas psicológicos y sociológicos típicos, los significados de las cosas para los seres humanos agentes, son ya evitados, ya englobados en los factores a los que se recurre para explicar su comportamiento.²⁴

De entrada estas diferenciaciones guían epistemológicamente el análisis en esta investigación; remitiendo al conocimiento del significado que tienen sobre éstas como principio para comprender la relación que establecen con las mismas, sin necesidad de apelar a explicaciones deterministas que suelen englobarse, por ejemplo, en los denominados “problemas de aprendizaje” o en las omisiones de la educación primaria o secundaria, o porque en sus casas nadie les dio un ejemplo de cómo ser lector y escritor. En el estudio de una actividad humana, ignorar el significado que las 'cosas'²⁵ tienen para cualquier persona, dentro de cualquier grupo de personas dispuestas al análisis de sus comportamientos, constituye una falta en el esquema de análisis que pretende ser estudio.

²⁴ Ibid., p. 2.

²⁵ El concepto *cosa* es utilizado por H. Blumer para indicar cualquier objeto con el que una persona puede establecer una relación: otra persona, un vehículo, un sentimiento como el amor, un valor social como el respeto, un animal, etc.

Acerca de las cosas hacia las cuales una persona dirige su acción, Blumer distingue tres categorías en su apartado sobre la naturaleza de los objetos:

Por cuestión de conveniencia pueden agruparse los objetos en tres categorías: (a) objetos físicos, como sillas, árboles y bicicletas; (b) sociales, como estudiantes, sacerdotes, un presidente, una madre o un amigo; y (c) abstractos, como los principios morales, doctrinas filosóficas e ideas tales como la justicia, la explotación y la compasión.²⁶

Los objetos priorizados en este estudio son: “lectura” y “escritura”, prácticas con las cuales los estudiantes universitarios se relacionan cotidianamente y hacia las cuales dirigen ciertas acciones. Estos objetos no aparecen explícitamente clasificados en la anterior tipología, pero pueden ser incluidos dentro de la categoría de objetos sociales, pues junto a las identidades indicadas por Blumer se pueden anotar acciones sociales como: trabajar, jugar, amar, estudiar, leer y escribir, entre un sinnúmero de actividades.

Retomando el tema de la naturaleza de los objetos, ésta existe en el plano simbólico, al estar constituida por el significado que el objeto tiene para la persona que lo considera:

La naturaleza un objeto –de todos y cada uno de ellos- consiste en el significado que éste encierra para la persona que como tal lo considera. El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes individuos [...] El significado de los objetos para una persona emana fundamentalmente del modo en que éstos le han sido definidos por aquellos con quienes “interactúa”.²⁷

Antes de introducirnos en la segunda premisa es importante destacar dos implicaciones que tiene el hecho de comprender la “naturaleza simbólica” de los objetos: la primera, que desde el punto de vista del interaccionismo

²⁶ Ibid., p. 8

²⁷ Ibid., p. 8.

simbólico, el “mundo” de una persona está conformado, con exclusividad, por los objetos que ella identifica y reconoce, y de los cuales tiene ciertos significados que bien pueden ser diferentes de los significados que otra persona posea sobre los mismos, aunque comparta junto a ésta el mismo entorno, las mismas coordenadas geográficas:

La palabra “mundo” es más apropiada que el término “entorno” para designar el ámbito, el medio ambiente y la configuración de aquellas cosas con la que las personas tienen contacto. Los individuos se ven obligados a desenvolverse en el mundo de los objetos, y a ejecutar sus actos en función de los mismos. De ello se desprende que para entender los actos de las personas es necesario conocer los objetos que componen su mundo.²⁸

Obsérvese ahora la segunda premisa: “el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo”.

Se evidencia en esta premisa un planteamiento sobre la génesis de los significados que las cosas tienen para una persona. Esta segunda premisa permite entender que una persona se enriquece simbólicamente en la interacción social; en el encuentro con los otros, éstos le indican objetos y significados sobre los mismos de manera explícita (aunque también se presente, la mayoría de las veces, implícitamente) formas de relación con tales objetos. Así, el significado acerca de un objeto es, en primera instancia, transmitido a un ser humano por las personas con las que interactúa.

Para conocer el significado que las cosas tienen para una persona, el interaccionismo simbólico no acude a las construcciones propias del idealismo, como tampoco a las consideraciones realistas y abandona estos dos tipos de explicación tradicionales sobre la producción del significado: aquella que lo trata como una invención individual fruto de funciones psicológicas, y viene a añadirse al objeto, y la otra concibe el significado como excrecencia de los

²⁸ Ibid., p. 9.

objetos y no es si no reconocerlos en ellos. La posición del interaccionismo simbólico sobre este tema del origen del significado tiene en cuenta que este es producto de la interacción social, es un producto social. Al respecto Blumer dice:

El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan.²⁹

En la obra “Espíritu, Persona y Sociedad”, George H. Mead, pionero intelectual del interaccionismo simbólico, denomina a las personas que componen el contexto de interacción simbólica de un sujeto como: “otros significativos”; en cuanto al contexto, éste es llamado: “otro generalizado” y, el cual provee las representaciones que estructuran y dinamizan su “mundo”: “la comunidad o grupo social organizados que proporcionan al individuo su unidad de persona... es el otro generalizado, en la medida en que interviene –como proceso organizado o actividad social- en la experiencia de cualquiera de los miembros individuales de él”³⁰. Los otros significativos pueden ser los padres, los hermanos –y demás familiares-, los amigos, los compañeros de un equipo deportivo, los docentes o sus compañeros de estudio y, en general, todos aquellos con los interactúa significativamente. El “otro generalizado” al ser el contexto que cubre simbólicamente a una persona y a sus otros significativos, puede ser la familia, la comunidad o una institución como el caso de la universidad.

En última instancia, la naturaleza del interaccionismo simbólico, descansa en la tercera premisa: “los significados se manipulan y modifican mediante un

²⁹ Ibid., p. 9.

³⁰ Mead, George H. *Espíritu, personas y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1973, p. 184.

proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso”.

En el proceso de definición del mundo de las personas es decisivo la participación de los otros significativos, por cuanto contribuyen en el señalamiento de las cosas con el significado socialmente construido en el contexto del “otro generalizado”; sin embargo el proceso de significación del mundo operado en una persona tiene un proceso más.

Mientras que el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta, sería un error pensar que la utilización del significado por una persona no es sino una aplicación de ese significado así obtenido. [...] la utilización del significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo.³¹

La transmisión de los significados a una persona por parte de los otros, no es el único proceso a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el estudio de las acciones humanas desde el enfoque del interaccionismo simbólico. Es necesario considerar otro momento en el que la persona se convierte en agente al incidir en los significados de las cosas, transformándolos al tenor de las situaciones que debe afrontar en su vida cotidiana. Este segundo momento consta, a su vez, de dos etapas presentadas por Blumer:

La utilización del significado por la persona que actúa o agente, se produce a través de un proceso de interpretación. Dicho proceso tiene dos etapas claramente diferenciadas. En primer lugar, el agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que el agente está “interactuando” consigo mismo. Esta interacción es algo más que una acción recíproca de elementos psicológicos; es una instancia de la persona enfrascada en un proceso de comunicación consigo misma. En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una

³¹ Blumer, *Op. cit.*, p. 4

manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción.³²

Entonces, teniendo como referencia la transmisión social de significados, el advenimiento de agente social se configura en el instante en el que la persona, primero, interpreta dicho significados y, posteriormente, los manipula y transforma; esta interpretación – manipulación – transformación opera gracias a que la persona posee un sí mismo que la permite auto – interactuar.

El sí mismo permite al ser humano tomarse por objetos y, en esa medida, lo convierte en un tipo especial de ser: “la posesión de un “sí mismo” dota al ser humano de un mecanismo de interacción consigo mismo que le permite afrontar el mundo, y que utiliza para conformar y orientar su propia conducta”³³.

Este planteamiento sobre la acción humana en el que ser humano es agente, introduce otro aspecto de interés capital: la categoría de responsabilidad subjetiva. Si una persona no es un mero objeto de los factores sociales y psicológicos que actúan sobre él, sino que tiene la posibilidad de interpretar y transformar los elementos simbólicos transmitidos por su contexto particular, esto lo convierte en un ser activo, que siempre involucra una intención propia en sus acciones.

Hemos recorrido cada una de las tres premisas propuestas por Blumer como esquema analítico del interaccionismo simbólico, en el que la comprensión del agente social pasa por la comprensión de que, en definitiva, sus actos son fruto de un proceso de reelaboración constante de los significados sociales de su

³² Ibid., p. 4.

³³ Ibid., p. 46.

contexto particular y en el cual el agente se compromete. Por ello la importancia que tiene el ver el fenómeno desde el punto de vista de la persona que está involucrado en él, como en nuestro caso comprender la lectura y la escritura con los ojos de los estudiantes universitarios que están involucrados en la acción de leer y escribir. El análisis de un fenómeno en el que está implicada la acción humana, sea cual fuere, si se lo quiere comprender respetando su naturaleza empírica, debe hacerse privilegiando el punto de vista de los agentes implicados:

Consideramos que los grupos humanos están formados por individuos comprometidos en la acción. Esta consiste en las innumerables actividades que las personas llevan a cabo en su vida, tanto en sus relaciones con los demás como el afrontar la serie de situaciones que se les plantean. [...] Uno de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico es que todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada, sea cual fuera el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción. Para que un esquema sea empíricamente válido tiene que ser consecuente con la índole de la acción social de los seres humanos.³⁴

Cita que se toma como corolario del enfoque teórico a la investigación en cuestión y que, desde el cual, se puede considerar a los estudiantes como agentes sociales comprometidos con las prácticas (lectura y escritura) que tienen que afrontar en la actividad académica

Por otro lado, verbos como: percibir, especular, comprender, conjeturar y crear; enmarcan la conceptualización de la noción de lectura, ya que ésta adecúa relaciones, confronta puntos de vista, provoca significados y nuevas formas de leer. En suma, va más allá de la simple traducción de fonemas o significaciones no articuladas desde el código escrito a 'velocidades escandalosas' y se alude a este término porque la misma, la lectura, se ha convertido en un proceso no consciente y vertiginoso; en este sentido, leer es comprometerse a aceptar la interlocución con el otro, es entrar a negociar con

³⁴ Ibid., p. 5

las significaciones del otro, a fin de unificar o contrastar significados (en este caso lectura y escritura) cuyo objetivo busca generar un mejor proceso dentro del marco estudiantil universitario:

Leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector. [...] uno de los procedimientos básicos para convertir en significado la información impresa es el muestreo o selección que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de los que busca, de lo que ya sabe, de lo que resulta novedoso y digno de prestar atención.

Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (Van Dijk, 1978). Así deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que le permite recuperar otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares, y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están guiadas por el lector, en la medida en que anular y sustituir información específica por otra de orden superior dependen de los conocimientos que tiene y de su propósito de lectura (propósito que [...] se vincula con el contexto en el que se lleva a cabo la lectura).³⁵

Esa significación se evidencia hoy, como casi nula en el estudiante de primer semestre de Bibliotecología; ya que éste, cuando ingresa a la universidad no se muestra competente para llevar a cabo a lo sumo dos de estas actividades, él mismo se considera inhábil a la hora de seleccionar, omitir o generalizar; es importante resaltar, en este apartado, que la poquedad frente a estas actividades se da por la falta de una lectura estratégica y comprensiva. Es decir, el alumno al tener inconvenientes para ubicar la idea central o la tesis en un libro de texto; presenta inconvenientes asimismo para seleccionar la información porque toda le parece igualmente importante; en suma se siente

³⁵ Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005 p 68

incapaz de diferenciar lo importante de lo interesante, y en otros casos de lo que no interesa.

También es preciso mencionar el contexto en que se lee. El estudiante primíparo se enfrenta a un universo, netamente, académico o, por lo menos así lo siente; no sabe en que orden de asignatura o de lectura debe leer, desconoce los autores a los que debe enfrentarse; se anquilosa y se pierde frente al exceso de lectura y temas a los, que quizá, nunca se había enfrentado; no se da cuenta, de igual modo, que el proceso de leer va mucho mas allá de enfrentarse a un libro texto, porque además de las funciones relacionadas con lo cognoscitivo, la lectura ofrece también la interacción con el otro, la posibilidad de interactuar en contexto y dar cuenta de su rol epistémico dentro de el:

A la lectura se le suele asignar lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, es decir, con los tres ámbitos de la realización personal [...] Hay, sin embargo, otra función de la lectura no menos importante que las anteriores: su función social. Es un hecho que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social.³⁶

A todo esto vale añadir que al proceso de lectura no sólo se le adjudica formas académicas como: morfología, sintaxis, lectura de imágenes, semiología o textura discursiva, no; del mismo modo, involucra al entorno social -en el cual madura el sujeto-, éste influye de uno u otro modo en los procesos de aprendizaje del estudiante universitario y reafirma a su vez su condición estudiantil. ¿Qué hacer entonces frente a este panorama? Responder sólo a partir de metodologías o cuestionamientos doctos, ¿responder sólo desde la educación? No en vano, la pregunta que se gesta en cuanto a las significaciones, no en vano tratar de precisar sobre el orden conceptual de este apartado: formular, en primera instancia, la concepción del interaccionismo simbólico y la implicación que este tiene frente a los procesos de lectura y escritura:

³⁶ Tomado de: Botero Torres, Raúl Alberto. Modulo de comprensión Lectora. Universidad Nacional de Colombia sede Medellín : 2003

Lectores y textos poseen 'repertorios' –conjunto de valores, conocimientos y convenciones culturales- que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, 'el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto].'³⁷

Así pues, la significación no reside como algo ya hecho y categórico en los procesos de lectura, no; ésta acaece o se compone en la relación dialógica entre el contexto –texto- y sujeto(s). Es él quien construye tejidos, tejidos que a su vez se construyen y deconstruyen, según la mirada del mismo. Por ello, desde el punto de vista de la interacción, la lectura puede reconocerse como el conocimiento de las convenciones lingüísticas que los sujetos (estudiantes universitarios) deben poseer para crear y mantener un proceso de lectura medianamente bueno:

Las investigaciones sobre los procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente receptiva sino de una que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en una forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998). Según este enfoque interactivo, el significado no está dado en lo impreso sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente y para ello ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. En especial, el lector contribuye, con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema sobre el que lee, a delimitar lo que obtiene de un texto (Smith, 1988) así, toda lectura es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985).³⁸

³⁷ Tomado de: Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005 p 671

³⁸ Carlino, Paula Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005 p 68

Al retomar el término construcción de tejidos, se observa como al estudiante de primer semestre de bibliotecología se le dificulta relacionar lecturas que atañen a diferentes asignaturas, es decir, restringen los procesos de lectura a cada área de su saber específico; no la toman como un conjunto de relaciones entre las mismas sino que lo hacen de manera fragmentada; una evidencia más de que este proceso falla. A este punto es preciso prestarle atención ya que los profesores comparten la idea de que todo proceso lector, independiente de su tipo, atraviesa su área como eje transversal; y sobreentiende que el estudiante lo hace, que el estudiante relaciona diferentes textos bajo los conceptos de interpretación, argumentación y proposición.

Todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman un contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos normalmente es solo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abreviado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no bastan con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida en recurrentes instancias, aprehendiendo la importancia que tienen los textos para una determinada asignatura.³⁹

Nótese entonces la contraposición, el estudiante fragmenta el proceso de lectura y el docente lo unifica bajo interdisciplinariedad académica; el docente precisa un proceso de lectura mayor, el estudiante escasamente lee la fotocopia en su totalidad; el docente se anquilosa en las formas de leer, el estudiante precisa hoy otras formas de leer. Al no encontrar un punto de encuentro, un resultado positivo aparece entonces, la queja y no la solución.

[...] resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. [...] es también habitual que no encuentren los caminos para hacer algo al respecto. [...] con la lectura ocurre algo similar. La preocupación por lo poco

³⁹ *Ibíd.* P 68

que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura nace huérfana.⁴⁰

¿Habrá, en este sentido, distinciones en cuanto a la escritura?, entresijo que genera posturas en igualdad de condiciones que la lectura, ya que ésta, la escritura, refleja el uso consiente, reflexivo y controlado del código escrito, cuyo fin es generar un texto en ausencia de un contexto situacional:

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. [...] es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer.⁴¹

Manifestar entonces este uso, es desarrollar las capacidades comunicativas y cognitivas del escribiente, además de la posibilidad de visualizar la estructura del lenguaje y de 'almacenar conocimiento'.

El código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral. [...], llegando a la conclusión de que no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación.

[...] adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo.⁴²

⁴⁰ *Ibíd.*, p 68

⁴¹ Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005 p 26

⁴² Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Como se aprende a escribir* Ed. Paidós : Buenos Aires 1989

El termino código no sólo hace alusión al reconocimiento de reglas lingüísticas como gramática, cohesión o coherencia; no, involucra también el reconocimiento social en el cual está instaurado ese código, es decir, el escribiente al estar inmerso en un contexto barrial, académico, social o cultural se verá influenciado o determinará su proceso de escritura por las significaciones que construye o ha ido construyendo con su vecindad más cercana:

Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Gracias a la escritura, hacemos permanentes actos de reconocimiento, de agnición. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra.⁴³

Es así como la escritura pone de manifiesto el contexto que rodea al estudiante de bibliotecología del primer semestre, es decir, procesos de escritura nimios ante la falta de cohesión y coherencia; pobreza lexical, hay un abuso del lenguaje oral -abunda el lenguaje barrial-; problemas de orden gramatical y ortográfico y, en ultima instancia, problemas de redacción.

Con esto quiere evidenciarse cómo el contexto y la interacción dentro del mismo, van marcando un estilo de discurso en el estudiante por ende un estilo de escritura. Es importante aclarar, del mismo modo, que una de las características de los estudiantes de la universidad es su condición social y como ésta de alguna forma tiene incidencia en la formación de los procesos de lectura y escritura, y de la educación como tal. Asimismo esta incidencia se ve marcada por el detrimento de las habilidades como tal; evidenciadas éstas, una vez, se enfrentan a la universidad.

⁴³ Vásquez Rodríguez, Fernando. Oficio de Maestro. Didácticas de la literatura en la escuela. Manizales, Universidad de Caldas, Pontificia Universidad : 2000

[...] la insatisfacción de los docentes acerca de la escritura de sus alumnos y al extendido presupuesto de que en el nivel superior no cabe ocuparse de enseñarles a escribir porque debieran ya hacerlo solos. [...] es necesario que los profesores nos corresponsabilicemos por como escriben nuestros estudiantes.⁴⁴

En este punto, como evidencia la cita; la universidad retrocede ante la necesidad de crear cursos que ayuden a suplir este tipo de faltas; y se habla en términos de retroceso porque los cursos se convierten en un recetario gramatical y no en la construcción de estrategias que le posibiliten un sentido real del proceso de leer y escribir, en un espacio que les permita cruzar la barrera de la oralidad.

Escribir, para los estudiantes se convierte en un acto de cruzar fronteras –o de pararse en el umbral tratando de imaginar como cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones ‘claves’ que los de adentro comparten.⁴⁵

El estudiante siente las manos atadas ante el proceso de escritura; este se coarta ante el docente y sus compañeros, dada la incapacidad para plasmar una idea, un significado, un concepto en el papel. Es así como, las asignaturas que ofrece la universidad para afianzar estas habilidades se convierten en cursos poco prácticos; pasando, en su gran mayoría, a ser recitales de gramática; dejando de lado lo que, realmente, importa el proceso de lectura y escritura en el estudiante universitario:

⁴⁴ *Ibíd.*, p 68

⁴⁵ *Ibíd.*, 23

Desde la perspectiva del que escribe todo ‘fragua’ en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de este punto, cuando el lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores mas experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel [...] los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen ser destructivos.⁴⁶

No puede desmeritarse el esfuerzo del estudiante por salir adelante en el proceso de escritura (bien sea por ganar el curso o por adquirir la habilidad o, simplemente, por hacer parte del grupo de estudiantes que, medianamente, escriben), para ellos, no obstante, trascender en la textura discursiva se convierte en un acto heroico, porque escribir va mucho mas allá de la lectura lineal. Esta implica una interacción, una construcción de significado, una puesta en escena del pensamiento.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema de escritura de la universidad de Georgia, una universidad norteamericana: Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas.⁴⁷

El lugar del interaccionismo simbólico juega sin duda un papel importante en esta investigación; ya que la escritura se potencializa a partir de la estructuración del pensamiento, la construcción de significados y la postura epistémica del estudiante en un contexto determinado.

La escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su

⁴⁶ Ibid., p 31

⁴⁷ Ibid., p 26

función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben.⁴⁸

En este panorama problematizador, y considerando el interaccionismo simbólico como enfoque teórico para la comprensión del fenómeno, se ha tomado la primera premisa, de las tres mencionadas anteriormente y se han formulado las siguientes dos preguntas de investigación:

¿Cuáles son los significados que los estudiantes de primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, tienen acerca de las prácticas de lectura y escritura en la universidad?

¿Qué otros significados intervienen en la relación de los estudiantes con las prácticas de lectura y escritura, relativos a su experiencia como estudiantes universitarios?

En suma, son precisamente estas investigaciones las que nos llevan hoy a tratar de comprender cuales son las relaciones que tienen los estudiantes universitarios con la lectura y la escritura, a la luz del Interaccionismo Simbólico.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 27

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 2.1. Comprender la relación que los estudiantes del primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia tienen con las prácticas de lectura y escritura en la universidad, a partir de la formas como significan estas prácticas.

- 2.2. Identificar otros significados relativos a sus experiencias como estudiantes universitarios que pueden estar presentes en la relación que establecen con la lectura y la escritura.

3. METODOLOGÍA.

El enfoque epistemológico de este ejercicio investigativo, desde el cual se ha hecho la aproximación al objeto de estudio y estudio de la información, es histórico – hermenéutico y el diseño cualitativo. Este enfoque se caracteriza por la comprensión, la referencia contextual y los determinantes históricos implicados en la constitución del fenómeno estudiado, por eso ha sido pertinente su utilización en esta investigación. En cuanto al diseño consecuente, su pertinencia metodológica radica en ser flexible, dinámico y detallista, características propicias la comprensión de las experiencias de los sujetos y las posiciones que asumen ante éstas.

El tipo de investigación que responde con mayor fidelidad al interés expuesto es el estudio con casos múltiples, pues lo que importa es este trabajo desde la psicología social es dar cuenta de lo que Goffman⁴⁹ plantea como desatender los resultados singulares para centrarse en las cuestiones comunes que operan en todos los miembros de una categoría determinada aunque éstas ocurran independientemente unas de otras.

La población específica está conformada por 35 estudiantes de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, y el tipo de muestra es basada en criterios con un tamaño de 7 personas. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra han sido: estudiantes de la Escuela de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia matriculados en el semestre II de 2006, que estuvieran cursando más del 50% de las materias que se disponen para un semestre, que además se encontraran cursando la materia de Habilidades Comunicativas. De la muestra seleccionada una sola persona era mujer. No se consideró la variable de género. En cuanto a las edades el promedio era de 22 años.

⁴⁹ GOFFMAN, Erving. *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu. 1994, p. 113.

La técnica de recolección de datos que se utilizó en este estudio fue la entrevista semi-estructurada. En la utilización de esta técnica se tuvo en cuenta la realización de un protocolo de entrevista -Ver anexo A- con un temario según los intereses del estudio: datos de identificación: nombre, edad, procedencia, sector donde vive, recuerdos de la vida como estudiante en el colegio, relación con los docentes en el colegio, la lectura y la escritura en el colegio, motivo de ingreso a la universidad, significados de la lectura en la universidad, significados de la escritura en la universidad, relación con los docentes en la universidad y rutina en la universidad. Se consideró pertinente el uso de esta técnica debido a que le permite al entrevistado flexibilidad en sus respuestas y, por ende, riqueza en el material.

El interaccionismo simbólico cumple dos funciones en el presente estudio, sirve como enfoque teórico, cuyos conceptos y planteamientos han sido presentados en la introducción, y como enfoque metodológico. Sobre este último uso, profundizaremos a continuación.

La postura metodológica del interaccionismo simbólico propone “respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje”⁵⁰. Pero será necesario ampliar esta idea sintética para apreciar en detalle sus implicaciones.

La propuesta metodológica del interaccionismo simbólico surge y es coherente con su presupuesto antropológico. Este enfoque concibe al ser humano como un agente capaz de formular un plan de acción y realizarlo, no limitándose, simplemente, a emitir una respuesta a los estímulos. Al respecto Herbert Blumer señala que:

El interaccionismo simbólico admite que el ser humano ha de tener una estructura en consonancia con la naturaleza de la acción social. Se le concibe como un organismo capaz, no solo

⁵⁰ BLUMER, Herbert. El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora. 1982, p. 44.

de responder a los demás en un nivel no simbólico, sino de hacer indicaciones a los otros e interpretar lo que éstos formulan.⁵¹

Esto es posible debido a que el ser humano tiene la posibilidad de interactuar consigo mismo, transformado los estímulos y construyendo una acción. Esta posibilidad está dada debido a que el ser humano posee un sí mismo que le permite interactuar consigo mismo y transformar las influencias del mundo social, Al respecto Blumer señala:

El hecho de que el ser humano posea un “sí mismo” lleva implícito algo todavía más importante; y es que ello le capacita para entablar una interacción consigo mismo...Este tipo de interacción es fácilmente detectable cuando advertimos que estamos enojados con nosotros mismos, y que debemos autoestimularnos para realizar nuestros quehaceres, cuando nos recordamos que debemos hacer esto o lo otro, o hablamos para nuestros adentros, al elaborar un plan de acción.⁵²

En consonancia con la naturaleza de la acción social gestada y ejecutada por la persona que la agencia, el interaccionismo simbólico plantea que el estudio de la misma debe hacerse siguiendo la línea de acción, tal y como el agente la ha diseñado, seguir sus pasos, sus recorridos y su elección por una actuación específica. De manera que, en un estudio como éste en el que se pretende indagar por las prácticas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes universitarios, es inherente, desde esta opción metodológica, conocer la relación que ellos establecen con las prácticas de lectura y escritura, así como el contexto interaccional en el que estas prácticas se llevan a cabo, considerando el punto de vista de los mismos estudiantes:

La premisa según la cual la acción social es elaborada por un agente que opera a través de un proceso en el que advierte, interpreta y valora las cosas, elaborando un plan de acción premeditado, configura en gran medida el enfoque a adoptar para el estudio de la acción. Básicamente hablando, esto significa que

⁵¹ Ibid., p. 10.

⁵² Ibid., p 10.

para abordar y analizar la acción social hay que observar el proceso mediante el cual se lleva a cabo. Esto, por supuesto, no se hace ni es factible utilizando un esquema basado en la premisa de que la acción social es un mero producto de factores preexistentes que influyen en el agente. Se requiere una postura metodológica distinta. Al contrario del enfoque que considera a la acción social como un producto y que a continuación trata de identificar los factores determinantes o causativos de la misma, se precisa uno que estime que el agente individual se enfrenta a una situación concreta, que debe actuar ante ella y, en función de la misma, trazar una línea de acción. De este modo, desde una posición en la que es un medio neutral a merced de los factores determinantes, el agente es promovido a la categoría de organizador activo de su acción. Esta postura distinta implica que el investigador interesado en la acción de un grupo o individuos dados, o en un tipo concreto de acción social, debe estudiarla desde la perspectiva del autor de la acción sea quien sea. Debe seguir el rastro a la formación de la misma tratando de averiguar el modo en que se forma realmente. Esto significa que hay que observar la situación con los ojos del agente, ver los aspectos que este tiene en cuenta, y cómo interpreta dichos aspectos, anotar los actos alternativos programados de antemano y tratar de seguir la interpretación que conduce a la selección y ejecución de uno de esos actos prefigurados. La determinación y el análisis de la trayectoria de un acto es esencial para la comprensión empírica de la acción social, ya se trate de la delincuencia juvenil o del suicidio, la conducta revolucionaria o el comportamiento de los grupos militantes, el modo de actuar de los grupos reaccionarios de derechas o de cualquier otra cosa.⁵³

Además de la precisión del enfoque metodológico de este estudio, el nivel del trabajo es descriptivo, pues trató de identificar algunas constantes en los sujetos de la investigación, relativas a las prácticas de lectura y de escritura que desarrollan en la universidad; también se apeló a algunas clasificaciones que permitieron conocer ciertas tendencias en la información recolectada.

Con el fin de conservar el material obtenido se le solicitó a los estudiantes su permiso para la grabación de la entrevistas en cintas magnetofónicas a lo cual accedieron.

⁵³ *Ibíd.*, p. 42.

La información obtenida se sometió a un ejercicio de categorización que se desarrolló de la siguiente forma: primero se leyó el material y a medida que se fueron identificando unidades temáticas en éste se fueron asignando unidades temáticas según lo indicaban los fragmentos leídos; una vez concluido este trabajo inicial de categorización, con el cual se obtuvieron las categorías inductivas, se procedió a organizarlo en unidades categoriales más amplias que permitieran la agrupación de las categorías inductivas y la construcción de una lógica expositiva a los resultados del estudio, tales unidades toman por nombre categorías reducidas. Éstas, a su vez, cobraron un nuevo sentido y, por lo tanto, se circunscribieron en cuatro categorías axiales enunciadas de manera descriptiva.

La presentación de los resultados en el apartado fase de descripción y análisis sigue la anterior lógica. Se divide en cuatro categorías –categoría axiales-, éstas a su vez contienen varias categorías –categorías reducidas- que mantiene una relación temática entre sí, indicada por la categoría axial. Cada categoría reducida mantiene un formato de análisis similar: un fragmento en el que se propone una clasificación del materia y, a continuación, se presentan los relatos de los estudiantes. En algunas categorías de especial interés se hizo un ejercicio interpretativo; a fin de profundizar en él, el potencial significativo del material.

Por último, se ha realizado una disertación final, en la cual se pretende una comprensión sintética del fenómeno, a partir de los resultados obtenidos en la fase anterior, del mismo modo se han tejido una serie de argumentos que apelan a algunos fragmentos de los estudiantes y algunos fragmentos de autores, con el fin de profundizar en la comprensión del fenómeno.

4. SUPUESTO TEÓRICO

Los estudiantes universitarios se relacionan con las prácticas de lectura y escritura en función de lo que estas prácticas significan para ellos.

En el interaccionismo simbólico se han planteado tres premisas que se erigen como esquema de análisis en este enfoque teórico. La primera de las premisas señala, como ya se mencionó, que la relación establecida por las personas con las cosas está en función de lo que éstas significan para ellas. La segunda premisa plantea que la génesis de los significados de las cosas está o se deriva de la interacción que cada quien establece con los otros que conforman sus tramas vinculares. La tercera premisa postula que el significado social es seleccionado, transformado y manipulado por la persona, para lo cual cuenta con un proceso denominado interpretación. El hecho de que la personas logre transformar los significados lo convierte, por ende, en un sujeto activo y, en términos del interaccionismo simbólico, en un agente social capaz de incidir en la sociedad.

De estas tres premisas se ha tomado la primera. Es esta, en particular, la que guía el presente estudio. El planteamiento supuesto es que para comprender la relación que los estudiantes universitarios establecen con la lectura y la escritura es conveniente conocer los significados que tienen de estas prácticas, en el contexto de su vida en la universidad.

Pero, quizá, no es suficiente conocer únicamente sus respuestas a la pregunta qué es para usted la lectura y qué es la escritura, pues la actividad significativa requiere de relaciones más complejas, acordes con la naturaleza dinámica y sistémica de la vida social. Otros significado puede ser, por lo tanto, objeto de indagación: significados sobre la universidad, sobre sí mismo como estudiantes, como lectores, como escritores, significados relativos a los profesores, entre otros. La pretensión es relacionar un significado con otros, propios del contexto interaccional del estudiante universitario. Es una aplicación

sugerida en la lingüística lacaniana: un significante para cobrar sentido necesita de otro significante. De manera que la lectura y la escritura no significan por sí mismas, necesitan, en el caso que ocupa a este estudio, de un estudiante.

5. PROCESO Y OPERATIVIZACIÓN DE CATEGORÍAS

CATEGORIAS DEDUCTIVAS.	CATEGORÍAS INDUCTIVAS.	CATEGORIAS REDUCIDAS.	CATEGORIAS AXIALES.
<p>Significados.</p> <p>Contexto interaccional.</p> <p>Relación con la universidad.</p>	<p>La vida en el colegio.</p> <p>El trato de los profesores.</p> <p>Lo que más les gustaba del colegio.</p> <p>Lectura en el colegio</p> <p>Escritura en el colegio.</p> <p>Imagen de sí mismos como estudiantes.</p>	<p>Percepción del contexto escolar.</p> <p>Significados de sí mismos como estudiantes.</p> <p>Significados sobre los profesores.</p> <p>Experiencias de lectura y escritura en el colegio.</p>	<p>Las vivencias académicas más complejas en la universidad, como influencia en la resignificación negativa de distintos aspectos académicos de la vida en el colegio.</p>
<p>Relación con los procesos de lectura y escritura.</p> <p>Relación con los docentes de escritura y lectura.</p>	<p>Atractivos de la universidad.</p> <p>Motivos de la permanencia en la universidad.</p> <p>Rutina en la universidad.</p> <p>Contraste entre la universidad y el colegio.</p> <p>Imagen de sí mismos como estudiantes.</p>	<p>Diferencias entre la universidad y el colegio.</p> <p>Significados referidos a los profesores en la universidad.</p> <p>Significados de sí como estudiantes universitarios.</p> <p>Significados de la experiencia en la universidad.</p>	<p>El mundo universitario como construcción simbólica, que se produce y es productora en diversas interacciones y prácticas.</p>

	<p>Qué esperan de la universidad.</p> <p>Relación con los profesores.</p>	<p>Cambios en la identidad.</p>	
	<p>Percepción de la clase de habilidades comunicativas.</p> <p>Textos preferidos.</p> <p>Lo que les gusta de leer.</p> <p>Lo que no les gusta de leer.</p> <p>Opinión sobre los profesores.</p> <p>Relación con los profesores.</p> <p>Imagen de sí mismos como lectores.</p>	<p>Significado de la lectura.</p> <p>Significados de sí mismos como lectores.</p> <p>Dificultades con la lectura.</p> <p>Percepción de los compañeros como lectores.</p>	<p>La lectura como práctica social referida a una compleja construcción significativa que determina la forma como los estudiantes se relaciona y hacen uso de la misma.</p>
	<p>Incomodidades con la escritura.</p> <p>Dificultades con la escritura.</p> <p>Imagen de sí mismos como escritores.</p>	<p>Significados relativos a la escritura.</p> <p>Significados de sí mismos como escritores.</p> <p>Dificultades en la escritura.</p>	<p>La escritura como práctica social referida a una compleja construcción significativa que determina la forma como los estudiantes se relaciona y hacen uso de la misma.</p>

6. FASE DE DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS.

6.1. LAS VIVENCIAS ACADÉMICAS MÁS COMPLEJAS EN LA UNIVERSIDAD, COMO INFLUENCIA EN LA RESIGNIFICACIÓN NEGATIVA DE DISTINTOS ASPECTOS ACADÉMICOS DE LA VIDA EN EL COLEGIO.

6.1.1. Percepción del contexto escolar.

Acerca de la percepción que los estudiantes tenían de su contexto escolar en la época anterior al ingreso a la universidad se pueden apreciar dos tipos: primero, una percepción positiva referida a la buena calidad de los profesores, las relaciones de amistad durante esta época y la amplitud de las instalaciones de la institución educativa. Incluso, en uno de los relatos, uno de los estudiantes tiene una sobrevaloración de su institución educativa. Segundo, una percepción negativa y que se puede apreciar en frases tales como: *“el contexto donde se está dando no es muy amplio, carece de algunas clases de información”, “El proceso mío fue un poco como tortuoso... Yo tengo muchas falencias, una de ellas es que a mí me llegaron tarde muchas cosas”, “la informática nunca la vimos, las tecnologías, no”, “la escuela era muy pobre se puede decir, lo mismo en el colegio, por no llamarlo pues mal, es que no, no, no, no enseñaban nada”, “tocó muy duro porque por mi casa mucha violencia”*. Entre las razones de tal percepción negativa se destacan la ausencia de información o de posibilidad de acceso a ella, y en dos casos se mencionan razones sociales que intervenían en el proceso educativo como lo son la pobreza de la escuela y la violencia del barrio”.

Logré tener acceso al que en ese momento era yo creo que la mejor institución que había en Medellín a nivel de secundaria... a

pesar de estar enclavado en ese contexto de un barrio violento, pobre, alejado, sin muchos recursos (entrevista N° 1)

Me gustaba porque era agroambiental y apoyaban el deporte un poco y porque todo el mundo se relacionaba y todo el mundo era amigo (entrevista N° 4)

Del colegio... como las instalaciones, pues, cómo eran, cómo era su estructura, grandecito y me gustan los espacios amplios, me generan libertad... A mí me tocó habían excelentes profesores, educaban muy bien, porque aparte unos sacaban también su tiempesito para darnos clases de educación sexual y enseñarnos algunos valores como para la convivencia (entrevista N° 5)

La formación académica en el colegio... digamos que el contexto donde se está dando no es muy amplio, carece de algunas clases de información, por ejemplo biblioteca, no tenía biblioteca en el momento que yo estudié, salas de Internet, forma de usted investigar, de adquirir libros, o sea, la formación en ese sistema (entrevista N° 2)

La informática nunca la vimos, las tecnologías, no, fue una vida académica muy cultural en cuanto a las raíces que tenemos allá, no habían tecnologías, todo lo que sabíamos era a base de nuestros antepasados, nunca hubo un libro que innovara la educación a como era antes, siempre fue una educación... nunca la renovaron, hasta mi época (entrevista N° 2)

Haber, yo estudié en una escuela muy pobre, se puede decir, lo mismo en el colegio, por no llamarlo pues mal, es que no, no, no, no enseñaban nada, los profesores no iban a clases, porque estaban enfermos, muchas cosas... no nos decían, pues,

estaban enfermos, estaban incapacitados, entonces eso pues impidió mucho la formación, de hecho yo no sé cómo estoy acá en esta universidad porque como no tengo pues la formación estudiantil buena[...] (entrevista N° 7)

Pues a mí me tocó muy duro, porque por mi casa mucha violencia y yo para ir a estudiar me tocaba dar una vuelta increíble para ir a estudiar y... porque si me metía por esa otra parte me mataban, por las cuestiones de bandas, territorio, que yo no podía pasar por este territorio, porque era del otro y entonces así, y me tocaba muy duro. No tuve unas bases muy sólidas en el colegio ya que yo mismo buscaba esos temas y yo veía pero si yo veía en los libros que esos eran temas de octavo grado, de noveno ¿yo por qué no los sabía o yo por qué no tenía al menos una idea de eso? (entrevista N° 6)

Antes de decir algo sobre esta categoría es conveniente advertir que lo dicho por los estudiantes con respecto a ésta, constituye una resignificación de su experiencia en el proceso educativo, a partir de las nuevas experiencias en la universidad. Como se podrá ver con mayor claridad en la categoría “Diferencias entre la universidad y el colegio”.

6.1.2. Significados de sí mismos como estudiantes.

A partir de la imagen que tenían sobre sí mismos como estudiantes ante del ingreso a la universidad se pueden observar dos tendencias diferentes y en similar proporción: algunos de ellos se ven a sí mismos como estudiantes destacados y receptivos: “Yo estaba en un proceso fundamental donde está la esponja del niño”, “yo fui un estudiante destacado”; otros, en cambio, se ven a sí mismos como estudiantes promedio: “fui un estudiante regular”, “Cuando yo estaba en el colegio no le voy a decir que era un súper estudioso”.

Yo estaba en un proceso fundamental donde está la esponja del niño y que ahí se van a acumular muchas de esas experiencias que el hombre más adelante va a desarrollar (entrevista N° 6)

Yo entré tarde y a pesar de entrar tarde yo traté de reconectarme, hice mi primaria normalmente. Yo fui un estudiante destacado cuando estaba niño a pesar de que era tan tarde... luego en el colegio , hice quinto y sexto bien hecho, con buenos profesores, nocturno, muy sacrificado, trabajando y estudiando (entrevista N° 1)

La tendencia mía era al juego, a esa lúdica que yo no había vivido anteriormente como a desarrollarla entonces estaba como fuera de foco ahí, pero más sin embargo así después finalizando mi bachillerato logré reconectarme (entrevista N° 1)

En los procesos de estudio en el colegio pues no estuve entre los mejores estudiantes ni fui de los peores entonces podría decir pues que fui un estudiante regular (entrevista N° 5)

Bueno, vea, yo me voy a parar cuando yo estaba en el colegio. Cuando yo estaba en el colegio no le voy a decir que era un súper estudioso, un nerd, no, yo era una persona normalita, más o menos vaguita, para qué le voy a decir mentiras (entrevista N° 6)

6.1.3. Significados sobre los profesores.

Los estudiantes mencionaron algunas apreciaciones sobre algunos de sus profesores en la época del colegio. Con base en éstas se pudieron identificar

algunos significados de los docentes en dos matices. Unos con un matiz positivo en el que se incluyen desde el profesor que no daba clase y daba el tiempo libre, pasando por el obediente con respecto a las exigencias educativas, hasta el que explicaba y ponía bastante trabajo. Otros con un matiz negativo de los cuales se señaló a los profesores que hacían exámenes continuamente, aquellos que no cumplían con sus funciones y no acompañaban a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Significado con un matiz positivo:

Para mí un buen profesor en un tiempo fue la persona que llegaba y decía que no iba a dar clase, que nos fuéramos para la casa (entrevista N° 6)

En mi caso un buen profesor lo tuve en once, que me dio español, que me hizo tragar letras y aprender a leer a la fuerza, porque tenía que aprenderlo para la universidad. Un buen profesor es el que le dice el gobierno “tenés que enseñarle esto al alumno porque esto es lo que va a ver en la universidad” y te lo enseña porque te lo tiene que enseñar, eso es un buen profesor (entrevista N° 4)

Me acuerdo de un profesor... bueno, excelente, yo tenía un profesor que era el de sociales, sabía mucho, él sí nos... era el único profesor que me ponía a perder, que sí le tenía que trabajar y aprendí mucho de eso, lo tengo en un concepto excelente, en lo mejor. Nos ponía a trabajar consultando, nos explicaba ¿Qué no entendieron? Nos volvía a explicar, los exámenes, nos ponía a trabajar mucho, él sí nos ponía a trabajar fuerte (entrevista N° 7)

Significados con un matiz negativo:

Un mal profesor en ese mismo tiempo es la persona que llegaba y cada clase un quíz, un examen, entonces como yo era malito siempre perdía, para mí ese era un mal profesor (entrevista N° 6)

Un mal profesor es que llegue a la clase, deje un texto “¿quién está dispuesto a copiar en el tablero?”, deja al alumno copiando y se va ¿Qué aprendemos nosotros ahí? Nada. Al final del período “entreguenme el cuaderno” si lo teníamos todo lo que copiamos ganábamos y si no, no. ¿Qué es eso? No, no. Y uno en el colegio copia y copia y copia pensando pues que es lo mejor y no, eso no es así, el profesor dejaba el cuadernito “¿quién quiere copiar en el tablero?” entonces... ah, que yo copio... entonces uno ahí sentado copiando, el que quería, el que no se desatracaba, y se iba, se iba a tomarse su café, a sentarse y ya al final de la clase venía y reclamaba su librito. No hay profesor, mediocre (entrevista N° 7)

6.1.4. Experiencias de lectura y escritura en el colegio.

En las experiencias relatadas por los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura en la época del colegio, se encuentran aquellas que tienen un matiz negativo referido a la percepción del aprendizaje de éstas como obligado: “lo obligaron a que uno leyera bien, a que uno escribiera bien”; otro de los elementos presentes en este matiz tiene que ver con lo incómodo que resultaba la actitud amenazante del docente: “estás fallando en la coma, tenés que alzar el tono de voz”. Por el contrario, el matiz positivo se puede notar cuando los estudiantes no se sentían obligados a escribir o leer: “el profesor de español nos enseñaba muy bien...no es que nos iba a obligar”, o cuando el docente no representaba una cierta amenaza: “ese profe era muy amable”, “a

mi modo de ver la educación no me gustó porque un profesor así es muy cansón”.

En cuanto a los aprendizajes de estas prácticas, los estudiantes, en tono despectivo, señalaron aspectos cohesivos y de comprensión de lectura: “De la escritura me enseñaron las comas y los puntos”, “En el colegio se buscaba palabras desconocidas, leer un libro, sacarle las ideas principales, ya... se limita uno mucho porque uno no lleva el proceso”.

La escritura no la cogieron muy... lo obligaron a que uno leyera bien, a que uno escribiera bien. Ya en décimo sí me tocó un profesor que me dio clases de décimo a once y llegó con una idea de escritura y lectura diferente a los que teníamos allá, o sea que nos obligó más a... Que antes te ponían a leer y no te decían “estás fallando en la coma, tenés que alzar el tono de voz” y esto, antes no le paraban bolas a eso, ya este profesor nos enseñó estas cosas, que la coma se tiene que hacer así, yo antes no leía con esos deberes de la lectura, o sea, la coma la tengo que utilizar así, ya de décimo a once la lectura y la escritura la cogieron más en serio en el colegio. De la escritura me enseñaron las comas y los puntos y yo me sentía muy incapaz de hacer eso porque era mi primera vez de toda mi vida en los dos últimos años escolares hacer eso, eso lleva tiempo aprender cómo... O sea... a mi modo de ver la educación no me gustó porque un profesor así es muy cansón pero como veníamos para la universidad tocaba hacerlo, o sea que me gustó y no me gustó (entrevista N° 4)

Pues ahí sí tengo que rebobinar la mente a ver qué... soy de mala memoria, pero el profesor de español nos enseñaba muy bien pues, lo que es en la lectura pues nos ponía muchos textos para leer, nos recomendaba más que todo, no es que nos iba a

obligar. Ese profesor era muy amable. Algunas veces pues nos ponía trabajos para realizar de algunos libros, yo pues leía los libros, los leía, pues, me amañaba como leyéndolos pero al momento pues de recordar algo sobre los libros no...nada, no los memorizaba, no los aprendía (entrevista N° 5)

En cuanto a la escritura yo creo que eso sí es una falla del colegio pues en los procesos de escritura fue muy poco lo que nos enseñaron y muy poco lo que recuerdo que nos hayan dicho de escritura (entrevista N° 5)

No, me limitaron porque es que en el colegio no veíamos eso, eso no lo veíamos entonces no, me limitaron mucho. En el colegio se buscaba palabras desconocidas, leer un libro, sacarle las ideas principales, ya... se limita uno mucho porque uno no lleva el proceso (entrevista N° 5)

6.2. EL MUNDO UNIVERSITARIO COMO CONTRUCCIÓN SIMBÓLICA, QUE SE PRODUCE Y ES PRODUCTORA EN DIVERSAS INTERACCIONES Y PRÁCTICAS.

6.2.1. Diferencias entre la universidad y el colegio.

En general los estudiantes destacaron que en la universidad se han encontrado con una mayor exigencia en la formación con respecto a la exigencia que perciben en su formación como estudiantes en el colegio. Es notorio, como había sido señalado en la categoría “percepción del contexto escolar”, que la experiencia escolar anterior sea resignificada de manera negativa en cuanto a la exigencia, los contenidos vistos y las metodologías empleadas. Algunos

tonos de esta resignificación se pueden apreciar en expresiones tales como: “pues yo ahora la veo como una formación muy mediocre ya que uno llega acá y es como otro mundo”, “no, no eran clases, pues, llegaban, nos explicaban el tema, ya copien, copien, copien”, “al llegar acá me di cuenta de que no me habían enseñado nada”.

Pues yo ahora la veo como una formación muy mediocre ya que uno llega acá y es como otro mundo, como unas cosas que nunca había visto sabiendo que en el colegio me las pudieron haber enseñado, al menos enseñado no tanto, sino haber como tocado un poco pues de los temas para uno no venir tan... como tan borroso acá ¿sí me entiende? (entrevista N° 6)

Estamos investigando en un materia sobre cómo forman los estudiantes, cómo me formaron, de hecho el coordinador de ese colegio él mismo nos dice “los estudiantes de aquí salen nullos”, imagínese, un coordinador diciendo eso no me parece, entonces pues pienso colaborar mucho en ese colegio, me quiero meter mucho en ese colegio porque es que no justifica que ese entorno allá pues como el entorno ¿sí me entiende? Estrato 1, estrato 2 y los pelaos estén saliendo así tan nullos del colegio no, no me parece (entrevista N° 7)

No, no eran clases, pues, llegaban, nos explicaban el tema, ya copien, copien, copien. Llegué a la universidad y de una la profesora con la que tuve la primera clase llegó poniendo y poniendo normas, y poniendo como rudeza, entonces son contextos muy diferentes. Eso fue como un reto porque yo dije “no, pues si así va a ser todo entonces hay que seguir”, a las cosas difíciles pues ponerle el pecho, ponerle el frente a ver, pero nunca pues que renunciar, no (entrevista N° 7)

Bien, yo me sentía bien porque creía pues que me estaban enseñando mucho pero al llegar acá me di cuenta de que no me habían enseñado nada porque... pues, nos ponían... es que el proceso de lectura... no... nos sacaban a leer y el que leyera bien, ya, ya sabía pues mucho de lectura, ya comprendía, entonces no... pues, yo me sentía bien pero al llegar acá no, no, no. Aunque allá tenía buenos profes (entrevista N° 5)

En este último fragmento se presenta un elemento que vale tener en cuenta. El estudiante señala la diferencia entre el nivel educativo en el colegio y en la universidad, y aunque percibe un mayor nivel en la universidad, reconoce la buena calidad de los docentes con los se encontró en su época de colegio. Incluso, él mismo se percibía a sí mismo con ciertas habilidades para la lectura, que al llegar a la universidad ve mermadas. Vale la pena mencionar que, quizás, en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura, no se trate de una mera negligencia en la educación básica o media, o de una incapacidad cognitiva o clínica del estudiante, sino que se podría introducir un elemento de reflexión que incluya el efecto que puede tener el cambio del contexto educativo, con nuevas exigencias e intereses.

6.2.2. Significados referidos a los profesores en la universidad.

Al indagar por los significados que los estudiantes tenían de los profesores en la universidad se encontraron, fundamentalmente, tres tipos: significados afectivos, significados que podrían ser llamados epistemológicos y significados institucionales.

Con relación a los significados afectivos se hallaron significaciones positivas en las que los estudiantes expresan que un “buen profesor” es aquel que se preocupa por el aprendizaje del estudiante o que se pone en el lugar de éste. La significación negativa tiene que ver con alejamiento y la brusquedad en el trato por parte del docente, aunque le sea reconocida su capacidad académica:

“hay profesores que en el sentido malo no quiere decir que enseñen mal o algo así, sino que entran muy rudos”.

En los significados que, provisionalmente, pueden ser llamados epistemológicos, el matiz positivo tiene que ver con el dominio de los contenidos del curso y la facilidad para transmitirlos. Incluso hay una expresión, en uno de los estudiantes, que lleva este aspecto hasta una meta de imposible cumplimiento: *“un buen profesor, en mi caso, sería que no le dejara vacíos a un estudiante”*. El matiz negativo, en cambio, se debe a la negligencia académica.

Por último, en los significados de profesor relacionados con la institución y las funciones de éste, los estudiantes destacan, en su matiz positivo, la responsabilidad y el sentido de pertenencia; mientras que en su matiz negativo se encuentra la irresponsabilidad manifestada en la falta de acompañamiento para con el proceso del estudiante.

Matices positivos en los significados del profesor:

De un buen profesor... preocuparse por el estudiante, ponerse en el lugar del alumno, por ejemplo qué es lo que tiene el alumno, por ejemplo si el alumno va mal hacer como esa relación, si yo fuera esa persona cómo me sentiría, ya que él tiene ese conocimiento y la persona no lo tiene (entrevista N° 2)

Para mí un buen profesor es aquel que le da a usted ese apoyo incondicional, que usted no entiende un tema y lo puede buscar, si en el momento no se puede dar la oportunidad de que le puede colaborar pueden buscar el momento, se pueden poner de acuerdo, eso es lo verdaderamente importante en un profesor y en un alumno: que se entienda el tema, que se aclaren todas las inquietudes ya que si usted va y le dice a un profesor “profe,

tengo tal duda”, “pero se la he explicado tres veces”, “profe, pero no me ha quedado claro”, “no, no, no, hágalo como pueda”, “profe pero...” “no, no, no, ya lo he revisado mucho, todos los otros compañeros me entendieron y usted por qué no”, debe haber un problema ahí con el compañero o la profesora tiene un... o sea, no tienen feeling ahí como para que se entiendan entre los dos, para mí eso es un verdadero profesor, el que te escucha, te comprende y te da las asesorías se puede decir o las pautas (entrevista N° 6)

Para mí un buen profesor es el que se preocupa por los estudiantes, el que está con el alumno, “qué le pasa”, si va mal, “qué tiene, qué no entiende, en qué le puedo ayudar” ¿sí me entiende?... Obviamente para mí un buen profesor se preocupa por el estudiante, qué es lo que va a enseñar, trata temas que el estudiante pueda adquirir y si el estudiante no adquiere ese tema otra vez el profesor lo reintegra, o sea, como esa familiaridad que tiene el profesor hacia el alumno y el alumno hacia el profesor, para mí eso es ser un buen profesor (entrevista N° 2)

Los profesores son llevaderos, porque no utilizan ese límite donde el docente es allá, que si sos profesor me saludás en clase y no más, a eso me refiero, que uno puede seguir tratando con el profesor fuera del aula, en la calle, tener una relación de amistad es bueno (entrevista N° 4)

Un buen profesor, en mi caso, sería que no le dejara vacíos a un estudiante, que lo que le enseñe al estudiante le guste o no le guste al estudiante lo tiene que aprender porque es lo que va a necesitar (entrevista N° 4)

Son bien... a pesar de que son buenos, que saben mucho, son buenas personas, interactúan con los alumnos, pues, no se quedan a la... ¿cómo dijera?... aislados... no..., una asesoría ahí están ¿sí me entiende? Pues sí, buenos profesores, excelentes, saben mucho (entrevista N° 3)

Cuando uno ve que lo que él le está enseñando realmente, sí le está llegando, lo está asimilando, así, como conocimiento (entrevista N° 5)

El profesor debe ser más que un profesor un amigo, una persona que lo comprenda a usted porque los amigos lo comprenden mucho a usted ya que están metidos en ese mismo rol, en esa misma locura, en ese mismo... y un profesor que uno se entienda con él y pues dialogue con él así no tan compañeros, pues, tan parceriados pues, no, pero sí que tenga su lugar, su profesor y el alumno, con respeto pero también con un poco de confianza, eso es súper bacano y el aprendizaje va a ser de un cien por ciento a un 99 por ciento, para mí (entrevista N° 6)

Significados de profesor con un matiz negativo:

Hay profesores que en el sentido malo no quiere decir que enseñen mal o algo así, sino que entran muy rudos, mejor dicho, entran graves, uno particularmente uno va con miedo, eso es normal pues, cuando uno conoce un profesor uno va con ese miedo, por ejemplo con la profesora de escritura sentí miedo y obviamente pues había tenido la oportunidad de hablar con algunos alumnos y “ah, no, la profesora, muy grave”, entonces ya iba yo con ese miedo... uy, grave, pues, con la profesora. Luego cuando entramos el primer día de clase que me tocó ver una

película, inclusive hacer como una relación ahí, mirar qué pasaba en la película y relacionarlo pues como bibliotecólogo, desde ese punto de vista. Con miedo, yo iba con miedo y la forma... (entrevista N° 2)

Yo como estudiante le digo que si a mí un profesor desde la primera palabra que me cruzó me miró feo, me hace como una carita que no me convence para responderme la pregunta yo soy una persona que yo ya ahí me bloqueo, yo me bloqueo inmediatamente, no le entiendo, no me gusta aprenderle, no me gusta su clase, no me gusta nada. Antes de la enseñanza uno debe como de ser una persona abierta, de ser una persona agradable a las otras personas, ya que porque usted es el profesor entonces usted puede llegar mirando feo a todos los alumnos, puede llegar mirándolo por encima del hombro porque yo sé más que usted, no, eso a mí no me parece (entrevista N° 6)

Un mal profesor es el que ve que vos tenés deficiencias en la materia y no te ayuda y que te deje vacíos. Yo he calificado mal profesor es a los que califican esas notas tan bajitas y es a todo el grupo, pues, yo los he clasificado así, de mal profesor, que ah, que este tan cuchilla, que si la mayoría no le entendió y sacó 1 es porque el problema no es del alumnado sino del profesor que no se hizo entender bien, pero realmente qué es un buen profesor... ah, no... no sé... no sé decirle pues las cualidades que... (entrevista N° 5)

Hay profesores responsables y profesores no responsables, hay profesores que tienen sentido de pertenencia y otros que no lo tienen, hay profesores que les interesa el alumno y otros que no les interesa, hay otros profesores que creen que con venir a dar la asignatura, dejar el trabajo e irse para la casa y cobrar el

sueldo ya está listo y eso no es así, la educación no es así.
(entrevista N° 3)

6.2.3. Significados de sí como estudiantes universitarios.

En la imagen que los sujetos de esta investigación tienen de sí mismos como estudiantes universitarios se identificaron tres significados. El primero de ellos es el significado práctico, en éste los estudiantes destacan de sí mismos la capacidad de asumir métodos de aprendizaje, que les sirven para ser aplicados en los diferentes cursos, a pesar de la diferencia de contenidos que puedan presentar. El segundo significado es la ambigüedad, el cual se presenta cuando el estudiante menciona la actitud reflexiva y, posteriormente, admite una actitud perezosa en el desarrollo de actividades y tareas de los cursos. El tercer significado es la autopunición, en el sentido de endilgarse una serie de defectos y falencias como estudiante.

Nosotros estamos en eso, en un aprendizaje que uno lo va expandiendo y lo va a expandiendo porque uno es como una esponja, uno absorbe lo que le conviene, absorbe y absorbe.
(entrevista N° 6)

Yo iba a decir que a veces a mí me daba pena como hablar con una persona que tiene mucho léxico ya que yo no soy capaz de hablar así como con esa forma, yo tengo todavía todo mi barrio metido en mí, mis forma urbanas de hablar, mi forma de ser, yo no sé y a veces a mí me da pena, a veces, depende de la persona que esté conversando. Y acerca de lo que le estabas preguntando al compañero que si él llevaba pues lo aprendido en ese momento a otra clase, uno lo lleva a otra clase y a todo lo que va a hacer después y eso le queda a usted metido en la cabeza y eso no se lo saca ya nadie, eso es como aprender a

montar en bicicleta, usted aprende y nunca se olvida así deje de practicarlo uno, dos, diez años usted se monta en una bicicleta y de una lo recuerda y eso con práctica se va dando, se van dando las cosas (entrevista N° 7)

Los profesores le dan las bases, le dan esas aclaraciones, lo que el profesor le colabora a usted es diciéndole cómo son esas reglas, cómo se debe hacer y eso y ya usted en la vida diaria lo va asumiendo de diferentes maneras, no al pie de la letra como se lo dijo el profesor pero sí que en este problemita lo puedo asumir así entonces ya usted lo va asociando, lo va asociando, lo va asociando y eso se va volviendo en un conjunto que si usted se pone a pensar, lo analiza y lo analiza lo puede sacar, puede sacar punto por punto de lo que el profesor le enseñó, punto por punto, pero eso es lo que es difícil de uno hacer porque a usted le dicen “relacione esto con esto” pero qué relación tienen si esto es un perro y esto es un gato, “pero relaciónelo, búsquele, búsquele” y entonces usted va empezando, analiza, analiza, y eso se va dando es con el tiempo y con el conocimiento que se tenga, usted va buscando conocimientos, va buscando, va buscando hasta que lo logra (entrevista N° 7)

Yo no me he detenido a soñar eso, pues, ha pensarlo; pues, realmente lo que quiero es como para mí, o sea, no querer cómo el profesor quiere que sea, sino... yo a veces me detengo a pensar que me falta tal cosa, entonces como para mejorar yo pero simplemente... no sé, a veces me desanimo y no lo hago. Yo quiero es como detenerme más a estudiar y a investigar lo que los profesores dejan, yo soy muy perezoso pues con las tareas que dejan, o sea, yo presto atención es a lo que dicen en clase pero ya como para realizar tareas yo soy muy perezoso y son muy pocas las veces que lo hago, entonces un puntal sería

como para reforzar pues en mí el tener dedicación a hacer tareas, a desarrollar talleres fuera de clase y... no sé...
(entrevista N° 5)

Yo me veo como estudiante con muchas falencias, en las formas de estudiar, de aprender, en la concentración, muchas cosas
(entrevista N° 5)

6.2.4. Significados de la experiencia en la universidad.

En los relatos de los estudiantes con respecto a esta categoría se identificaron tres grupos de significados: la universidad como una comunidad, la universidad como un lugar para divertirse y la universidad como un lugar para la realización personal. En la mayoría de los casos fueron mencionados el primero y segundo significado.

El significado de la universidad como comunidad, aunque también se podría decir “una ciudad pequeña”, en palabras de uno de los estudiantes. Dentro de los elementos que hacen de la universidad una comunidad están: las actividades que realizan durante sus diarias y largas permanencia en ella (conocer gente, conversar, visitar lugares, hacer parte de un grupo académico, deportivo, cultural, etc); algunos acentúan, además la relación cercana que han establecido con la universidad, hasta el punto de representársela como “*una nueva familia*”, en tanto que es un espacio para comer, tomar una siesta o asearse, entre otras actividades que se identifican con la casa o el hogar: “*La universidad es una ciudad pequeña*”, “*doy ronda por toda la universidad*”, “*salgo a caminar, a conocerla, coger frutos porque me gustan*”, “*me siento en casa, muchos árboles, la gente si tú le hablas te habla*”, “*La universidad es mi segunda casa*”.

El significado de la universidad como un lugar para la diversión tiene relación con el anterior, pero reclama un lugar aparte debido a que los estudiantes

dedicaron a ésta un importante número de relatos. Entre los elementos destacados se encuentran los que se refieren a la posibilidad de practicar algún deporte, dar un paseo por distintos sitios de la universidad, y, en mayor proporción, “recochar” y conversar con los amigos: *“Se siente mucho aquí la amistad con los demás compañeros porque se comparte más tiempo”, “territorio grandísimo que hay que explorar para aprender”, “comparto con los amigos, sí, mucho, recocho, todo el tiempo y hablamos de todo”*.

El tercer significado, la universidad como un lugar para la realización personal, subraya la posibilidad de lograr una mejor calidad de vida y de aprendizaje: *“la universidad significa tomar posiciones a través del conocimiento y el saber”, “trazarme metas de mejorar mi calidad de vida”*

La universidad como comunidad:

Yo he tenido buenos procesos, yo nunca me había presentado a la Universidad de Antioquia a pesar de que siempre había soñado estar aquí, me presenté y pasé, en ese proceso estoy, contento en el proceso, muy amañado... siempre he creído que el bienestar y mi calidad de vida van a salir de ese contexto de las aulas. La universidad es una ciudad pequeña (entrevista N° 1)

Por la naturaleza me siento en casa, muchos árboles, la gente si tú le hablas te habla, la gente es llevadera, deporte lo que me gusta se ve aquí (entrevista N° 4)

Se puede estar bien en la materia y bien en el entorno de la universidad, es que aquí hay que romper un paradigma de que la relación de la universidad es yo venir, el profesor dar me la clase, el profesor se va y yo ahí mismo me quedo con los documentos, investigo y después me evalúa. La universidad trasciende ese

contexto, la universidad es algo más que eso, la universidad... es más: yo en este momento soy más de la universidad que de mi casa, yo a mi casa voy tres horitas por la noche y me acuesto a dormir y aquí paso todo el día... La verdad yo soy una persona que me involucro mucho en las temáticas de la universidad, las asambleas, a pesar de que son tan estigmatizadas y todo eso...ayer sucedió una anécdota muy interesante, yo les decía "las asambleas aquí son el chucho, el diablo" y los profesores ayer tuvieron una asamblea a las 10 de la mañana entonces yo les decía a mis compañeros "ustedes estigmatizan a los estudiantes porque tienen una asamblea ¿y entonces qué pasó con los profesores que también hicieron una asamblea ayer a las 10 y están dizque en asamblea permanente? ¿entonces ellos también son otros diablos? No, participar, la palabra es esa, es participar y mirar uno todo lo que gira alrededor de la universidad, es que la universidad no es venir yo y recibir las clases e irme para mi casa, no... (entrevista N° 1)

A mí me dicen no sé si soy muy desocupado o qué porque yo me mantengo acá, me gusta estar acá, no me amañó casi en la casa entonces cuando me aburro en la casa mejor digo "ah, pues vámonos para la universidad". Me amañó también en las bibliotecas, por eso también escogí bibliotecología, entonces vengo acá, paso por el complemento también, doy ronda por toda la universidad, llego acá a la biblioteca y a veces me pongo a leer unos libritos (entrevista N° 5)

Yo vengo a la universidad es... lo principal es a estudiar, segundo a hacer deporte, relacionarme con los amigos y hablar ahí con las amigas, entrar a la biblioteca, a la sala de sistemas, conocerla porque uno no la conoce toda, salgo a caminar, a

*conocerla, coger frutos porque me gustan, y la paso bien.
(entrevista N° 4)*

Pues la universidad para mí yo la miro desde el punto de vista de la convivencia, la universidad es una ciudad dentro de la ciudad, la universidad significa tomar posiciones a través del conocimiento y el saber (entrevista N° 1)

A pesar pues de mirar esas personas hermosas que tiene la universidad y en especial las mujeres, cuando me queda tiempesito a tirar pereza en la manga, cuando me queda tiempo pues que estoy trabajando en la noche, me toca clase de 8 a 10 entonces aprovecho, por ejemplo los jueves tengo un receso de dos horas a dormir allá en la manga porque no me queda de otra, duermo allá o cuando tengo plata a comer panzerotti allá afuera de la universidad que eso lo hacen casi todos los estudiantes. Y sí, en esas, mirar, explorar la universidad no solamente en el área de lo que es la bibliotecología sino que ahí miramos otros bloques, los compañeros que van a recibir los refrigerios que les da bienestar, miramos allá en juguitos, miramos algunos deportes que están practicando los compañeros y así vamos abordando pues temas con ellos y así vamos recorriendo... (entrevista N° 2)

Se siente mucho aquí la amistad con los demás compañeros porque se comparte más tiempo, en la institución donde yo estudiaba antes no era así, allá no hice casi amistades, ninguna, y... y sí, aquí me he sentido bien es por eso, por las amistades que he conseguido y por la calidad de estudio que hay (entrevista N° 5)

Me suena como a universo, como un mundo que estaba como en oscuritas entonces después de dar unos pasos como que se

abrió, entonces ya pasé a un territorio grandísimo que hay que explorar para aprender, construir. Compromiso, mucha alegría, aunque al principio estaba como... ¿estás consciente que estás en la universidad?... ah, sí... ¿Segura?... ah, ¿en serio, estoy en la universidad? Una alegría pero como escondida, por allá, como si no se hubiera descubierto todavía, estuviera consciente; ya sí muy contenta, conscientemente (entrevista N° 3)

La universidad es mi segunda casa porque acá me forman, acá... demasiada formación, acá me hacen dar ganas de superarme, de salir adelante, de no estar parado en una esquina haciendo cosas indebidas... eso, mi segunda casa (entrevista N° 7)

La universidad como un lugar para divertirse:

Ah, no, nosotros vamos, caminamos, exploramos, decimos, “vea esto que tiene la universidad aquí, la universidad tiene cosas muy bonitas, viernes culturales, vea, mujeres muy bonitas que hay en la universidad” y uno ve a los compañeros... particularmente digo a mí no me da el tiempo pero si me diera el tiempo, mejor dicho, exploraría pues hasta lo último que tiene la universidad... Y pues sí, esos temas así se tratan, va uno, mira algún deporte, en ocasiones... (entrevista N° 1)

Y con los amigos hablamos es de recocha, de recocha más que todo; es que son muchos los momentos que compartimos y lo que hablamos, hablamos de mucho. Usted sabe que entre hombres se habla de mujeres, de fútbol, de carros, de motos, así... de deporte... y sobre temas de las materias muy pocas veces (entrevista N° 5)

Con los otros amigos por lo menos en el campo deportivo como tengo una experiencia en baloncesto siempre que voy a una cancha y veo un amigo que esté en deficiencia técnica o algo se la puedo enseñar y así hacer nuevas amistades; hago amigos dependiendo en el ámbito en que esté, sea escolar o deportivo. (entrevista N° 4)

Yo me mantengo con dos amiguitas pues y ellas están ennoviadas entonces de los novios, de lo que hicieron el fin de semana y que el novio esto... pues, cosas así... de ir a un lugar, de reunirnos en alguna parte, de salir el fin de semana, de reunirnos para un trabajo... sí. También hablamos lo de deporte, que reunámonos para hacer deporte pero eso nunca se lleva a cabo pues; casi siempre es de estudio, casi siempre, de que “ah, reunámonos para esta tarea” entonces cómo hacemos para rendir más aquí, entonces hagamos un grupo de estudio, muchas veces nos reunimos hasta en Comfenalco los domingos cuando hay así mucho que estudiar (entrevista N° 3)

Hay veces abordo también unas personas muy interesantes en la universidad que son los invidentes, con esos me encanta porque como no me ven entonces ellos me descifran por mi oralidad, yo tengo muchos amigos ciegos, yo tengo por ahí 10 amigos ciegos y ahí mismo yo les digo “¿Qué más mijo?” y ahí mismo ellos dicen “¡qué hubo! ¿cómo estás?” y entonces ahí mismo nos vamos a andar, yo los voy abordando; cuando abordo los vigilantes empiezo a abordarlos con otros temas, hablo con ellos de cómo está la universidad, el orden público, y así... yo manejo muchos lenguajes en la universidad, hay veces abordo a las peladas. La gente quiere por ejemplo contar esas experiencias del fin de semana, entonces contalas y de pronto las personas abordan eso, dicen “¿y vos qué opinás, qué me recomendás, qué

me decís?” y yo digo “bueno, yo... Esas experiencias traumáticas, por ejemplo las experiencias de las pasiones, y lo mismo... (entrevista N° 1)

Bueno, muchas cosas, casi siempre es en el Camilo Torres que hay muchas actividades de cuentos, hay conciertos, también fui a unas cosas de danza folklórica y casi siempre soy sola porque como las niñas con las que me mantengo por ahí están trabajando, pues, salen de estudiar, almorzamos y a trabajar, ellas trabajan en la biblioteca, ellas trabajan en Comfenalco, yo soy Camilo Torres o biblioteca (entrevista N° 3)

También trato de ir a la zona de deportes, por allá por el coliseo donde están practicando los muchachos de la universidad y muchas veces cuando hay oportunidad jugamos ping pong con los compañeros o si no nos vamos a andar por el aeropuerto que nos gusta mucho, es muy bacano, al menos esa zona verde y ver esa diversidad de pensamiento en esos submundos que hay por el aeropuerto, es como muy desestresante. Prácticamente yo el tiempo que me queda lo comparto con esas actividades. (entrevista N° 1)

Universidad para mí... esto es otro mundo, estar en otro planeta, estar aquí en este entorno es algo que no se puede describir así tan de una ya que esto me costó mucho. Lo describiría como un paraíso, para mí esto es un paraíso ya que uno aquí encuentra de todo. Un paraíso, porque es una parte donde usted encuentra de todo y se relaciona con muchísimas personas. Me encuentro con chicas lindas, excelentes profesores, saber que aquí puede estar mi futuro, eso es lo que más me agrada a mí, que puedo darle a mi familia como un futuro bien... no decir que un súper millonario, un magnate, pero sí tener mi casita, mi carrito, mi

esposa, mis niños, tenerlos bien ¿sí me entiende? Eso es lo que a mí me llena el corazón y la mente, por eso me esfuerzo para estudiar y salir adelante, eso es lo que a mí me tiene aquí, y no estar por allá que sabe uno qué es lo que va a ser al final (entrevista N° 6)

Un día en la universidad es estudiar, estudiar y estudiar, Claro que sí comparto con los amigos, sí, mucho, recocho, todo el tiempo y hablamos de todo, de todo lo que pasa con los compañeros, cómo son, hasta de los profesores; Que cómo te parece fulanita?, “mamacita”, “y el profesor?”. “ese profesor está muy... muy charro... está muy rudo... está tirando muy duro”. También hablamos de deporte, de fútbol, de los equipos, peleamos por Nacional y Medellín, nos mantenemos en peleas. Ya, hablamos de mujeres... (entrevista N° 7)

La universidad como una posibilidad de realización personal:

Yo llego a las 8 en puntito a clase pues, y entro a ese salón y me siento como entrando a un lugar donde me siento tan bien, en algunas clases pues porque hay unas en las que me siento más bien cohibido, ya que no entiendo muy bien los temas, y ya me da hasta pena preguntarle a la profesora o al profesor pues, pero aún así es muy bueno porque desde que llego ya se siente como ese ambiente a estudio, a uno saber que va a salir adelante y lo que más me gusta es cuando hay el tiempo para conversar con los compañeros ya que uno puede ver personas que son de diferentes partes de Colombia, del Chocó, de Boyacá, de Bogotá, costeños, entonces esos son contextos muy diferentes, entonces ahí es donde uno empieza a polemizar y a polemizar, eso para mí es súper bacano ya que uno aprende mucho y eso le va

generando a usted como esas inquietudes, como “uy, vea qué bacano es uno mirar otras cosas” (entrevista N° 6)

Para mí es una etapa final donde se adquiere más conocimiento del que uno tiene, porque uno particularmente pasa del colegio y pasa a medias, ya acá en la universidad lo perfeccionan, o sea que viene siendo como la etapa final que tiene el estudiante, lo catalogo como eso, como una etapa final (entrevista N° 2)

Yo vine a trascender, como el elefante, yo voy con mi paso y eso... al elefante se le van atravesando las hormigas y el elefante sigue pisando. Yo vine a trascender y ese es mi norte, cuando yo hice mi tecnología ese era mi pensamiento. Hay cosas que en el trascender del ser humano se le atraviesan, el trascender es como los caballos que les tienen que poner...¿sí o no?... para que eso que lo está distrayendo al caballo por este lado y por este lado el caballo no lo vea, el caballo tiene que seguir y llevar la rienda, en eso estoy yo identificado (entrevista N° 1)

A construir, a construir futuro. Yo no soy mucho de las que piensa por allá cuando sea mayor, tenga hijos, no, sino en este momento aquí, voy a hacer esto, entonces hoy voy a tratar de hacer esto, entonces eso es un futuro para mí (entrevista N° 3)

Venir a la universidad es uno de los motivos primordiales que yo tengo, trazarme metas de mejorar mi calidad de vida y a pesar de la mía pues la de mi familia porque de pronto abriría pues puertas para mi familia, un mejor empleo, esa es la meta que yo tengo aquí en la universidad. Que me permita un trabajo mejor, porque si nos colocamos a mirar hoy día un mínimo eso no, pues hay que darle gracias a Dios que lo tenemos pero es muy difícil sobrevivir con ese mínimo, así tiene que hacer uno mucho

esfuerzo entonces esa es mi meta principal, mejorar mi calidad de vida (entrevista N° 1)

A pesar de que se propuso un tema abierto con la intención de conocer lo que la universidad significaba para los estudiantes, éstos resaltaron elementos positivos, en la totalidad de los relatos; ello no quiere decir que todo lo de la universidad les parezca agradable, pero llama la atención la elección de los relatos con significaciones positivas sobre su experiencia en la universidad. Algunos elementos de significación negativa o, en todo caso, ambivalente, se pueden rastrear en los relatos que se refieren a las dificultades con la exigencias académicas, lo cual es bastante llamativo al tenerse en cuenta que su inscripción en la universidad es en calidad de estudiantes, y es con relación a lo que se esperaría de este rol donde se suele presentar las dificultades señaladas por los estudiantes. En pocas palabras, las contradicciones de los estudiantes son, justamente, allí en su calidad de estudiante.

6.2.5. Cambios en la identidad.

Con respecto a este tema se dijo poco -pues no se hicieron mayores preguntas, al no ser parte del interés primero de este estudio-, pero la mención explícita al tema de cambios en la identidad resultó llamativa y se consideró como importante incluirlo. Esta decisión se apoya en el planteamiento de que parte de las constataciones de las repercusiones que tiene el cambio de contexto sobre la subjetivada está, precisamente, en que se evidencian cambios en la identidad. Dos estudiantes mencionaron que su estancia en la universidad ha tenido para ellos cambios en su identidad, en términos de hacerse a la adultez, o como dice uno de ellos “más señor”, y de apreciar el estudio como una posibilidad de realización personal:

Yo he crecido, a pesar de la edad mía que los bailes ¿sí me entiende? Yo he cambiado mucho, la universidad me ha

transformado, me ha vuelto más señor ¿sí me entiende? Me ha vuelto más reflexivo, ya pienso, yo en el colegio estudiaba por estudiar en cambio ya en la universidad yo sé que tengo que estudiar para salir adelante, entonces sí he cambiado bastante, mucho (entrevista N° 7)

Yo como estudiante yo no quería aprender, yo quería estar en el momento, vivir el momento, hacer lo que mis compañeros más plagas, pues, los que se la montaban a uno, estaban haciendo para no quedarme atrás y no dejármela montar y no me preocupaba por mi conocimiento, por aprender a escribir, aprender a leer, eso es algo muy difícil. Ahora ya llega uno y sabe para qué está haciendo lo que está haciendo, yo ya sé que si yo estoy en esto es porque estoy buscando mi meta, estoy buscando un objetivo y eso es algo que a mí me mueve mucho la cabeza será, ya que yo cada que entro por esa puerta sé que hoy voy a aprender algo nuevo, así sea una bobadita, lo más insignificante, pero algo que me va a ayudar en un futuro (entrevista N° 6)

6.3. La lectura como práctica social referida a una compleja construcción significativa que determina la forma como los estudiantes se relacionan y hacen uso de la misma.

6.3.1. Significado de la lectura.

Acerca de los significados que los estudiantes tienen con respecto a la escritura, se identificaron tres tipos: en la mayoría de los fragmentos, aquellos significados en los que la lectura aparece como un ejercicio de aprehensión,

comprensión y contacto con el mundo y el conocimiento; en un caso la lectura es tomada como un indicador de poder y status; en otro la lectura como experiencia romántica; y, finalmente, la lectura como captación de ideas e imágenes.

La lectura como ejercicio de aprehensión, comprensión y contacto del mundo y del conocimiento:

Súper importante, ya que usted mediante eso está abriendo su conocimiento, usted con simplemente leer una frase que diga que si una escuela no está rayada es porque en algo no están de acuerdo, eso a usted le genera un impacto de una. Antes yo veía que estaba rayado y pensaba “quién sería el desocupado que hizo esas rayas” y ya me pongo a pensar que uno en todo momento está leyendo, pero mas nunca está comprendiendo, nunca está entendiendo, usted pasa y usted ve una escritura en una pared, usted ve unas rayas, unas rayas y ya (entrevista N° 6)

Para mí la lectura es abirme a nuevos conocimientos, tener nuevos conocimientos, nueva visión, aprender más, saberse expresar, saber recibir esas palabras que nos traen las otras personas, para mí esa cuestión de la lectura es muy elegante, muy bacano, muy chévere para mí ¿por qué? Porque me enriquece en muchas cosas, o sea, muchas frases que yo no tenía en mente pero que me las da a conocer la lectura por eso la forma uno de expresarse proviene de ahí de la lectura, entre más un ser humano lee, mejor se expresa, usted sabe que la lectura enriquece mucho al ser humano, o sea, te ayuda para saberte relacionar, saberte ubicar, o sea, ese proceso de lectura enriquece mucho (entrevista N° 2)

Para mí la lectura es un placer, me place bastante, me calma, como que me aterriza. Yo soy un lector de periódico y de revistas, me hace falta leer, eso refuerza muchos conceptos que yo tengo, me da armas para luchar en mi cotidianidad (entrevista N° 1)

La lectura es tomada como un indicador de poder y status.

Con la lectura es ser mezquino con lo que vos estás leyendo o lo que vos estás en ese momento viendo. Es mezquino, porque si uno está leyendo algo personal es mejor que todo el mundo lo sepa para que todo el mundo sepa qué está pasando, como pasa en el Chocó: es que los alcaldes como ellos tienen los mejores libros para ellos es mejor leer y que el pueblo escriba lo que siente ¿sí me entiendes? Y leer es más que un acto de mezquindad, para mí es mejor escribir (entrevista N° 4)

La lectura como experiencia romántica:

Como dejarse llevar como por el sentimiento aquel que está expresando el escritor pues que me va a dar ese conocimiento, o que lo quiero obtener, es una cosa... haber yo organizo... como dejarse llevar por el sentimiento de las palabras, así, ya. (entrevista N° 3)

La lectura como captación de ideas e imágenes:

Para mí leer es... no sé cómo explicarte. No sé qué es leer. Es como adquirir conocimientos de textos o de imágenes... sí... (entrevista N° 5)

Para mí leer es captar las ideas, no es leer así por leer y ya acabé, no, es comprender, captar como ya lo dije y aprender. (entrevista N° 7)

6.3.2. Significados de sí mismos como lectores.

En los relatos de los estudiantes sobre la imagen de sí mismos como lectores se pueden reconocer tres significados: lector deficiente, lector en proceso de aprendizaje y, un tercer significado que se podría denominar el lector – lúdico. Aquellos que se ven a sí mismos como lectores deficientes identifican la falencia en la comprensión o interpretación de los textos, aunque uno de ellos entiende por interpretación la correcta elaboración morfológica del texto, es decir, por ejemplo, el uso adecuado de los signos de puntuación. Quienes se ven a sí mismos como lectores en proceso de aprendizaje, señalaron que reconocen debilidades en sus prácticas de lectura, pero que siente también un avance desde que se están en la universidad. En el tercer significado se trata de la dimensión lúdica de la lectura, en la cual se pueden encontrar historias y traiciones.

Deficiente, es deficiente ¿sí o no? Pero en la casa sí se lee el periódico diariamente y las revistas que yo lleve, sí se leen, se abordan mejor dicho, no sé si se leerán pero que se abordan sí. (entrevista N° 1)

O sea, haciendo una autoevaluación como lector muy bajo, leo muy mal, mi proceso también de escritura... porque no interpreto de pronto las cosas como son, en ocasiones uno mismo se da cuenta cuando lo ponen a hacer un trabajo, lea eso y hace un escrito, se va uno por otro camino, otro rumbo, a veces uno no identifica bien lo que dice la lectura, lee mal, no pone en práctica los puntos, eso que la profesora explica, los conectores y todo, eso le impide mucho que uno lea muy mal y interprete diferente la lectura, porque también es otra forma cómo uno identifica pues las cosas, si yo comprendo esta lectura de esta forma así mismo voy a escribir, y ya pues que el proceso de escritura en nuestro medio casi no lo utilizamos y que es muy importante pues como ser humano saber leer y luego escribir (entrevista N° 2)

Con muchas deficiencias y en un proceso de formación, pero con una actitud muy positiva y querer corregir, volver a retomar los conceptos y mejorar (entrevista N° 1)

En la universidad lo ponen a leer a uno bastante, mucho, y a escribir entonces uno va desarrollando las habilidades, va aprendiendo a escribir (entrevista N° 7)

Pues yo digo que he mejorado mucho porque ya puedo al menos coger un texto y analizarlo, argumentarlo, en el colegio yo no era capaz de eso. Yo me hago una pregunta: no sé si serán los profesores que les falta disciplina con los alumnos o los alumnos que quieren ser así tan relajaditos, tan mediocres en la forma de uno aprender, eso es algo que a mí siempre me ha dado vueltas en la cabeza y no me lo respondo (entrevista N° 6)

Bueno, no es así pues todos los días leyendo pero sí me gusta, me gusta mucho, pues como te digo: Mucho Julio Cortázar casi

siempre, casi siempre, o Bor... casi Borges no, pero sí mucho Julio Cortázar y... haber otro por ahí que se me pase... Jattin o algo así... pues, me gusta también mucho la poesía y me gusta por ejemplo cuando las clases son así que llega la profesora y le lee a uno poesía o algo así bien bonito, un cuentecito así.
(entrevista N° 3)

Soltar el sentimiento, entonces ya es dejarse llevar del sentimiento. Yo me dejo llevar muy fácil de la lectura y más así todas como estilo Márquez y Cortázar ¿qué espero encontrar? No sé, traiciones, conocimiento... (entrevista N° 3)

6.3.3. Dificultades con la lectura.

En cuanto a la lectura, los estudiantes señalaron cinco tipos de dificultades: el que fue más mencionado tiene que ver con los temas que los estudiantes consideran como complicados o ante los cuales se presentan vacíos epistemológicos; segunda, la inversión del tiempo en actividades que consideran más apremiantes o de mayor interés; tercera, el estilo poco llamativo en la escritura de algunos autores; cuarta, la desmesura en el número de actividades asignadas por los profesores; y, quinta, los problemas personales que interfieren, en general, con el buen desempeño académico. Ninguno de los estudiantes manifestó que su dificultad con la lectura residía en la consideración de esta práctica académica como radicalmente obsoleta o inútil.

Los temas complicados o ante los que se presentan vacíos epistemológicos:

En una materia de este semestre hemos tenido la oportunidad pues de leer a gran escala un tema pues que aborda mucho el profesor de ahí de contexto social, Juan Carlos el que habla

mucho de Popper, son textos difíciles de comprender pues porque eso sí le digo pues, difíciles de comprender pero que realmente él lo aborda pues ahí y habla pues de los tres mundos pero que para mí no creo que deberían ser los más indicados pues, porque es que cuando Popper habla de esas teorías lo enreda a uno mucho, habla y después se contradice y a pesar pues de que habla de esos mundos se contradice mucho. Es muy difícil que uno como lector pueda interpretar muy bien esa lectura, ahí uno se enreda mucho en eso y para comprenderla muy difícil, me parece pues que son temas muy difícil como de verlos y también en tan corto tiempo, deberían pues de utilizar otro método y otro tipo pues como de autores, de filósofos para esa teoría. (entrevista N° 2)

Esos textos que abordan por ejemplo teorías filosóficas, lo que yo decía ahora: esos textos requieren una alta dosis de análisis y la terminología de ese texto es una terminología que no es familiar a uno entonces nosotros somos muy dados a que cuando empezamos a encontrar palabras que no son afines con nosotros entonces volteamos la página, la realidad contemporánea, entonces en vez de coger el diccionario y empezar a mirar y descifrar ese contexto para hacer el análisis y mirar... entonces la interpretación de la lectura se hace muy confusa, se hace difícil entonces se hace tediosa, entonces mejor no abordamos, eso pasa con Popper y con todo eso que abordan temáticas de hace 200 años y lo abordan desde un punto filosófico, nosotros no queremos saber nada de filosofía aunque la vivimos diario porque la filosofía pretende un alto grado de análisis y de cuestionamientos interiores, por eso se hace complicado (entrevista N° 1)

Particularmente creo yo que un texto enredado es el que uno como lector no logra entenderlo bien y que utilizan una lírica muy... o sea, muy técnica ¿sí me entiendes? Que uno como lector a veces no la... pero que tiene pues su desenlace pero uno como lector que no se ha encontrado con esos términos así tan técnicos uno dice eso está enredado, o no lo entiendo, pero ahí es donde entra el papel importante del diccionario, del trabajo en equipo, que acá en la universidad uno se encuentra con personas que obviamente han seguido como ese proceso de ¿de qué? ¿qué le iba a decir?... un proceso que ellos ya han estudiado, o sea, ya tienen otras carreras entonces van a entender eso de una forma diferente, entonces para mí se da un texto complicado de entender son esos que contienen esa lírica técnica o donde el escritor a veces no se da a entender (entrevista N° 2)

Me gustó mucho lo de teoría general de sistema, al principio me pareció como... ah, qué pereza... pero ya después cuando empecé a leer bien el documento ya sí hubo muchas cosas que me gustaron, pues, aprendí cositas buenas. Sino que fue como... o sea, no era tan enredado y el enredo que a veces tenía ya lo habíamos como discutido, o sea, yo ya tenía el documento más o menos... más o menos no, yo ya lo tenía como claro en muchas cosas que yo no entendía entonces cuando ya lo fui otra vez a releer ya se me hizo el aprendizaje más fluido (entrevista N° 3)

Inversión del tiempo en actividades que consideran más apremiantes o de mayor interés:

Leo pero no en exceso, porque... o sea... el tiempo no me... el tiempo para mí se vuelve como lo principal en este momento, o sea, como el oro, a pesar ver el trabajo y la plata el tiempo está jugando un papel muy importante conmigo en este momento, yo

creo que un minuto que yo pierda estoy perdiendo más que... mejor dicho... estoy perdiendo más de un mes ¿porqué? Porque si vemos un semestre en la universidad son seis meses pero si lo vemos desde un punto de vista académicamente más corto, se ve más corto y si uno pierde un minuto, pierde una hora es mucho porque en esa hora tú aprendes mucho, tú adquieres nuevos conocimientos, vas a aprender más... (entrevista N° 5)

Estilo poco llamativo en la escritura de algunos autores

Muchas veces es tedioso leer porque las mismas técnicas de lectura la hacen tediosa, por ejemplo yo digo que hay unas cualidades muy importantes de ciertos escritores que hacen que usted sea capaz de ponerse a leer un libro en un día y terminarlo en ese día, yo me cuestiono esto ¿por qué uno coge unos libros y les lee 50 páginas seguidas y por qué coge otros y les lee 2? Algo está pasando con la pluma (entrevista N° 1)

Sí, creo que es por eso, por la forma donde nos dan también los documentos que son fotocopiados y son párrafos así todos largos como nos había enseñado, que son unos párrafos así de lectura que al verlos uno... ¡juy!, no, qué cosa tan harta; pero uno de todas formas lo lee porque es casi una obligación como para una nota que va a realizar el profesor. Es que uno lo siente como una obligación (entrevista N° 5)

La desmesura en el número de actividades asignadas por los profesores:

Pues aquí esto es como un bombardeo pues de información donde lo ponen a leer bastantes documentos y opino yo que en

mi caso a veces aburre a uno pues como para leer, lo va aburriendo a uno con tantos documentos, uno ya va cogiendo a veces los... los... pues, yo voy cogiendo a veces los documentos que me entregan para leer y ya no con la misma... ya no los leo casi, no les presto casi atención, lo hago porque (entrevista N° 5)

Los problemas que interfieren, en general, con el buen desempeño académico:

Yo los primeros días pensé que yo no iba a ser capaz, yo pensé que no iba a ser capaz porque primero que todo tenía mucho trabajo y muchas cosas que tenía metidas en la cabeza y muchos problemas, pero ya con los días fui recapacitando, pensando, pensando que cómo no iba a ser capaz y que por la primera dificultad entonces iba a tirar la toalla, y no, entonces seguí, seguí en eso. Mis primeros unos yo los veía y yo “¡uy!, pero qué pasa home, será que yo me voy a quedar así tan mediocre toda mi vida? No, yo tengo que superarme de esto” y a mí me decían que “no, vamos a pedir la baja” o sea vamos a cancelar esa materia para que nos quede más fácil; yo en mi inconsciente yo pensaba: no, pero vamos a ver qué podemos hacer, vamos a ver con el tiempo cómo se van dando las cosas. Y ya fui resolviendo mis problemas y entendiendo mucho más las cosas, y ya ahora en el momento no me siento pues tan sólido, con las bases tan sólidas, pero sí siento que está cogiendo ya de fuerza mis piernas y todo para empezar a caminar con ese pie fuerte que necesita uno para... Eso, ya va cogiendo como un colorcito como muy bacancito, como que ya se va uno encarretando con la cosa (entrevista N° 5)

Además, ante algunas de estas dificultades, algunos de los estudiantes proponen alternativas para el desarrollo de las habilidades en la lectura. Estos

comentarios sugieren, con reiteración, la inclusión de la imagen como material de los textos, y en palabras de uno de los estudiantes “*que la escritura no sea tan apegada al papel*”; en este mismo sentido, señalan una inclinación por las películas, que fácilmente se podría asociar con una pereza intelectual de los estudiantes contemporáneos, pero que merece una reflexión más profunda sobre las repercusiones que las nuevas formas de subjetividad pueden estar teniendo en las prácticas de lectura y escritura. Una sugerencia más, formula que una posibilidad para desarrollar las habilidades en la lectura y el acercamiento al texto escrito podría ser la conformación de equipos de trabajo, lo cual podría ser entendido como un llamado a la interacción social como medio para el aprendizaje.

Más creativo, que en la universidad si te ponen a leer un documento cualquiera que no sea tan obligado y tan simple, que le creen más fuentes a uno, si ahí está escrito de tal forma dígame “en tal parte lo dramatizaron”, algo así, que la escritura no sea tan pegada al papel, que la saquen un poquito más y la reverencien en otras cosas para que la gente la pueda entender mejor (entrevista N° 4)

Lo que pasa es que nosotros tenemos una relación como muy continua con las imágenes, lo que pasa es que ese es el facilismo, las películas son el facilismo, la gente una película la ve en dos horas y ¿en cuánto tiempo se leen un libro? Se lo leen en un mes, y la gente hace el análisis de una película en media hora y ¿en cuánto hace el análisis de ese libro? Hay gente que la seduce... de hecho el cine una de sus cualidades es eso: que a través de las imágenes y golpes de imágenes hace que la persona se condicione, el libro es más distinto, el libro es más pausado y el libro se mira... en un contexto muy diferente se analiza el libro y en un contexto muy diferente la película, empezando por el contexto de la tergiversación, el libro es más

profundo, mucho más profundo, la película es muy superficial (entrevista N° 1)

A mí me parece igual de seductores los dos, por ejemplo libros yo ver una película de Gabriel García Márquez de un libro no, yo no creo, me gusta más leerlo, y ya películas tal vez porque hay imagen, porque hay efectos, porque hay cosas muy locas, por ejemplo eso del Señor de los Anillos a mí me pareció una película excelente aunque yo había comenzado a leerme el libro y ya estaba casi terminándolo cuando... no, dejemos eso ahí y veámonos la película... pero me gustó mucho. Y hay muchos detalles que se omiten en las películas obviamente y eso lo comprobé el día que leí el Señor de los Anillos (entrevista N° 3)

Entonces yo pienso que para esos documentos o lecturas tan complicadas, fáciles de comprender, es bueno como crear un grupo de trabajo, yo creo que esa es una buena forma porque uno como que... eh... ey, ¿vos qué pensás?... ah, sí, entonces esto... ah, no, esto no es por aquí porque esto es por acá... ah, sí, sí... pues, es más fácil como la comprensión, pues no mucho pero sí ayuda, ayuda bastante (entrevista N° 3)

6.3.4. Percepción de los compañeros como lectores.

En sus compañeros de semestre, los estudiantes observan que algunos de ellos tienen inconvenientes con la lectura, específicamente, en la comprensión lectora. También, en otros observan habilidades y gusto por esta práctica.

No, mis compañeros yo me atrevería a decir que no leen textos escritos, leen otras cosas como dice la profesora, leen todos los días pero no textos escritos, tal vez más que leer interpretan la

cotidianidad, pero de ahí a llevar y leer el texto y analizarlo... sí, se comunican en la oralidad, se comunican aceptablemente (entrevista N° 1)

Algunos les resulta difícil hasta la comprensión y como llevar el texto, irlo llevando pues consecuente, pero hay personas que sí les gusta mucho y que se expresan bien, cuando leen es como si estuvieran hablando ellas entonces se mueven y mueven las manos y no son así todas quietas sino que son así y se mueven mucho entonces me gusta mucho porque es una cosa muy bonita, pues, leer y expresar lo que está leyendo (entrevista N° 3)

6.4. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL REFERIDA A UNA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA QUE DETERMINA LA FORMA COMO LOS ESTUDIANTES SE RELACIONAN Y HACEN USO DE LA MISMA.

6.4.1. Significados relativos a la escritura.

Con respecto a la escritura se identificaron seis tipos de significados: primero, la escritura como expresión social o herramienta que puede llegar a incomodar a otros; segundo, la escritura como un instrumento para ser recordado; tercero, la escritura como exposición de las falencias, por lo cual hay que evitar; cuarto, la escritura como un instrumento para plasmar las ideas; quinto, la escritura como medio para desahogarse; y, seis, la escritura como un acto de libertad.

La escritura como expresión social o herramienta que puede llegar a incomodar a otros:

A mí me pasó una anécdota. Yo siempre he sido así, yo he tenido mi chapita, mi forma como me dicen y una vez rayé una pared y me la hicieron borrar por el simple hecho que a un profesor no le

gustó y eso a mí me dio mucha rabia ya que eso estaba durísimo para zafar y me tocó zafarlo con las manos y que si no lo borraba me suspendían, o sea, eso a mí me generó como un impacto, como... me cohibieron para escribir, como para dejar mis ideas fluir, no, eso es algo que no se le puede hacer a las personas (entrevista N° 5)

La escritura como un instrumento para ser recordado:

Escribir es dejar historia para que los que vienen atrás sepan quién fuiste (entrevista N° 4)

La escritura como exposición de las falencias, por lo cual hay que evitar:

Yo le decía a la profesora de escritura, hace muchos días, que en mi caso la sociedad para mi contexto a mí me educó desde la oralidad, ustedes verán por ejemplo que yo hablo mejor de lo que escribo, de hecho eso ya nos hemos dado cuenta por ahí con unas notas y unas cosas de esas, entonces yo soy capaz de... ese es mi poder, mi poder es que yo abordo mis temas desde... mi miedo es escribirlos, pero yo los abordo desde la oralidad, porque ahí están todas mis falencias desnudadas, ahí están, en mis escritos, ya lo hemos comprobado, no tienen ni coherencia, ni cohesión, ni tienen en realidad lo que es la escritura, la escritura es ese expresar esos signos de puntuación, ese entonar fonéticamente todo eso, eso es más técnico de lo que nosotros creemos, eso es como más científico de lo que nosotros creemos que escribir un texto es reunir y agrupar unas palabras (entrevista N° 5)

La escritura como un instrumento para plasmar las ideas:

Escribir es... para mí escribir es describir ¿sí me entiende? Sí, describir, para mí es eso. Describir lo que pienso, lo que capto, lo que veo, lo que leo. Pues yo describo de acuerdo como a lo que sé, a lo que entiendo, así lo describo yo, pues... y si me salen las palabras con las que las pienso es mejor porque hay veces que a uno no le salen, porque hay veces se le olvida a uno pues o se le va como por otro lado, se enreda uno entonces no escribe pues como es pero... sí, así, lo que uno piensa, lo que trata de sacar, como me defienda mejor para escribir (entrevista N° 7)

Escribir es como poner en un papel lo que está pensando uno, pues, expresar sus sentimientos a través de un papel... Sí, exponer los pensamientos en un papel (entrevista N° 4)

La escritura como medio para desahogarse:

Me gusta muy poco escribir... no, es que no lo he intentado entonces no sé si me gusta... en una ocasión pues donde me sentí desocupado y yo... ah, vamos a rebobinar y... pues, me puse a escribir en una hoja, me puse a escribir en una hoja como un diario pero resumiendo totalmente lo que había sido mi vida pero en una hojita, la escribí, en ese momento me sentí desahogado porque me dio por coger la hoja, pues, en ese momento estaba ahí pues como con enojo y entonces empecé a recordar y a escribir y ahí me fui relajando al escribir, me sentí bien (entrevista N° 5)

La lectura como un acto de libertad:

Sí, pero... sí, me privo mucho, muchas veces, yo creo que casi siempre, o mejor dicho siempre ¿por qué? No sé, me siento como intimidada “escriba”, el decir “escriba” me está exigiendo que suelte algo con respecto a otra cosa entonces... ah, me bloqueo pues, pero si yo sí digo “yo voy a escribir” pues con la libertad del mundo uno escribe sin el miedo; es como... intimidada, intimidada mucho. Lo que más intimida es gustar, pues, como que lo que uno escriba le guste, pues, como que tenga lo que uno quiera expresar sí esté ahí en realidad y que sea entendible, eso, uy, es teso, complicado (entrevista N° 3)

6.4.2. Significados de sí mismos como escritores.

A partir de las opiniones que los estudiantes tenían de sí mismos como escritores se pudieron identificar tres tipos de imágenes: los estudiantes que se perciben a sí mismo como quienes no saben escribir, los que perciben una pérdida de habilidad en la escritura, con respecto a la que tenían antes de ingresar a la universidad y, aquellos que se ven a sí mismos en proceso de aprendizaje.

Yo me he enfrentado pues muy poco con la escritura, desde el colegio no se enseñó casi la escritura y yo vine acá creyendo, pues, que uno escribía pues bien pero... al enfrentarme pues con lo... no, es que yo no sé nada para escribir, me gustaría pues mejorar ese proceso de escritura (entrevista N° 5)

No sé pues si es que el proceso de escritura mío es como muy poquito, muy malo, porque me veo la película y hay veces la

entiendo pero cuando me dicen “escriba” hasta ahí llegué yo (entrevista N° 2)

Pues yo pienso que antes era muy fluida aunque no era como muy consciente de que era fluida, yo escribía porque me nacía escribir, pero ahora sí es un poco como más alejada, como que... “ay, es que por qué tengo qué escribir si no quiero, por qué tengo qué utilizar esto?”, pero yo creo que, no, creo no, es importante pues... me están gustando mucho las clases de habilidades comunicativas, mucho (entrevista N° 3)

Yo no sabía escribir y ahora ya tengo las pautas, ya eso se lleva acá, un ejercicio que hacemos en una materia, entonces que ya vamos para la otra entonces ya eso se lleva acá “no, no, acordate que esto ya no se hace así sino así, con estas pautas, con estas correcciones” entonces uno lo lleva al presente, uno se lo graba (entrevista N° 7)

No, eso es el acabose, traumático, no, no... es que ordenar párrafos y darle coherencia a un escrito eso es complicado, hay que seguir unas normas, yo por ejemplo ese tema que vimos de los conectores me encanta, yo no sabía que habían esas maneras de uno entrelazar e ir tejiendo eso y que eso tenga un sentido y una interpretación, entonces imagínense, el escribir es seguir unas reglas, para seguir esas reglas hay que conocerlas, los muchachos no las conocen. Es un problema difícil eso de escribir, de hacer ensayos, es muy complicado (entrevista N° 1)

6.4.3. Dificultades en la escritura.

Con respecto a la escritura, los estudiantes manifestaron dificultades, en mayor proporción que las expresadas en cuanto a la lectura. En sus relatos pudieron

identificar seis dificultades: primera, el mayor nivel de elaboración que exige la expresión escrita que la expresión oral; segunda, la percepción de una actitud amenazante en los docentes respecto al aprendizaje de habilidades para la escritura; tercera, la premura exigida en el aprendizaje de las habilidades en la escritura; cuarta, imposibilidad para hacer presente el cuerpo en el texto escrito; y, quinta, la vivencia de la escritura como una exposición de las falencias personales.

El mayor nivel de elaboración que exige la expresión escrita que la expresión oral:

A mí eso me dio muy duro ya que yo no distinguía entre un lenguaje escrito y un lenguaje oral, para mí eso no existía, eso es algo que yo cuando llegué acá dije “uy, Dios mío bendito ¿qué es esto? ¿esto con qué se come? ¿cómo voy a saber yo que esta palabra es del oral y esta palabra es del escrito si a mí nunca me diferenciaron entre esas dos cosas?” (entrevista N° 6)

No, yo me sentí mal, mal, mal porque es que yo no sabía, pues... no, es que no sé, entonces me sentía mal, me sentía bruto, pues, como “¿yo qué hago acá?” y que hacer escritos y... (entrevista N° 7)

Y acerca de la lectura, la lectura es algo que a mí me generaba miedo, en la escuela... miedo, yo era uno de los que no salía a leer por nada, que me van a poner una l “póngala”, pero yo no salía porque me daba miedo que me gozaran, me daba miedo empezar a gaguiar, me daba miedo que leyera una palabra mal y ya por medio de eso entonces los compañeros empezaban a gozárselo a uno y a mí nunca me gustó eso, entonces yo no leía, yo leía para mí y lo que veo yo aquí en la universidad eso le genera a usted un problema bastante grave ya que uno ve unas

personas que salen y se desenvuelven leyendo como algo cotidiano, no, eso no es así, pues, en mi caso no fue así, yo apenas estoy en el proceso de leer porque a mí el solo hecho de leer me da nervios, me sudan las manos y yo estoy en ese proceso para mejorar y no tener ese problema (entrevista N° 7)

Sí, o sea, muy importante porque en ese caso a uno le da miedo escribir o uno no es capaz de escribir, sin embargo tengo la persona ahí y uno le expresa lo que es, pero sin embargo uno va a hacer una carta y uno se demora, uno rebusca términos, hay veces no los tiene en mente, le toca que mejor dicho escribir cosas que uno no tiene en mente, pero sin embargo uno tiene la persona directamente y uno sí es capaz de decirle, de hablarle, eso es lo que me pasa directamente a mí, soy capaz de expresarme ante los demás pero escribiendo no soy capaz (entrevista N° 2)

Bueno, yo pienso que cuando uno está... pues, oralmente, uno usa muchas... como los movimientos de las manos, los gestos, entonces es más fácil, entonces uno es como que... es algo así como “¿sí me entiendes?”, “ah, sí, claro, yo te entiendo” pero uno al transcribirlo eso de... como buscar como ya las palabras es una cosa loca, diferente totalmente (entrevista N° 3)

Esa seguridad que uno tiene cuando uno se expresa oralmente, porque por escrito uno siempre lleva el pánico de que de pronto la va a embarrar, o la profesora que la puntuación, esas clases de fallas que uno tiene, a veces uno no sabe utilizar los medios que le cambian el significado totalmente, o la frase que uno utiliza pues en la escritura. Ah, yo le puse un punto, o uní esta frase, lo interpretó la profesora directamente, sin embargo uno está hablando y uno expresa... y ahí no se va a notar esa acentuación

o esas palabras, porque algo muy claro que con la profesora inclusive hemos tratado es que nosotros venimos de diferentes contextos ¿cierto? En la costa uno se expresa diferente, utiliza términos o líricas muy vulgares que para algunas personas es muy vulgar pero que uno está acostumbrado a esas frases y no lo es entonces uno lo expresa de una forma pero otras personas lo entienden de otra porque no venimos de contextos diferentes, no de contextos iguales, entonces eso es lo que cambia uno que uno en el proceso de escritura se cohibe más para uno escribir, sin embargo cuando uno expresa oralmente se expresa mejor y uno siente que uno es capaz (entrevista N° 4)

Lo más difícil es jerarquizar, seguir lo que estoy... yo salto mucho ideas, yo empiezo una idea y por allá meto otra, vuelvo y retomo y cambio así de un momento a otro, es muy difícil llevar un proceso. Lo más difícil de escribir es darle coherencia a los textos, cohesión y ponerle los signos de puntuación (entrevista N° 5)

¡Uy!, me ha parecido súper difícil ya que a mí en el colegio nunca me exigían una tilde, nunca me exigían un punto, nunca me exigían que diferenciara dónde iba un punto y coma y dónde iba punto seguido, entonces eso a mí me ha generado muchos... en cierta parte me generó un trauma ya que a mí me daba pena escribir y yo no sé, ya uno con los días va como perdiendo esa pena y va queriendo mejorar, ya uno va tildando, va uno pautando y va viendo si ahí le queda bien el punto, va uno como experimentando, experimentando de la escritura (entrevista N° 7)

La percepción de una actitud amenazante en los docentes respecto al aprendizaje de habilidades para la escritura:

Yo decía “no, aquí nos rajó, nos dejó, prácticamente va a conocer quién es quien aquí” y particularmente ustedes saben que como estudiantes no todos somos los mismos, hay unos que tienen un proceso diferente, yo dije “nos rajó aquí” y ese miedo, inclusive yo pensé como cancelar la materia pero más adelante me di cuenta que las cosas no eran así tampoco, que eso es... o sea... en algunos profesores es normal entrar pues como así a mirar el tipo de estudiantes que tiene, para otros es como costumbre hacer eso (entrevista N° 2)

De hecho con algunos profesores yo he llevado una relación de choque por eso precisamente, eso es una cosa natural, natural es que yo empiece a chocar con esos que desnudan todos mis vacíos, eso es obvio, entonces yo empiezo a rechazar... yo rechazo todo el que me está diciendo “no, es que vos te creías que eras esto pero es que vos no lo sos”, y es que yo he chocado y la verdad hasta he necesitado orientación profesional, de que me digan... es que yo vine a la universidad creyendo que sabía mucho y hay unos profesores que me han dicho y me han comprobado “no, es que vos no sabés es nada” entonces eso para mí no es muy agradable oírlo, ni sentirlo, ni experimentarlo, obviamente esa parte animal que yo manejo ahí mismo rechaza eso “uy, pero esta persona... Esa parte irracional pues para ser mas preciso, esa parte de mí, ese brutus que todos llevamos y que en determinado momento lo sacamos, esa persona ha rechazado a los profesores, los ha rechazado pero sí me he concientizado y me han ayudado en la universidad a decir “no, es que usted no puede rechazar al que le desnuda a usted sus miedos, al contrario, usted tiene que construir desde ese rechazo” y eso he tratado yo, he tratado con mis profesores de mejorar unas relaciones desde eso, desde la misma ignorancia mía, el desconocimiento en ciertas... yo tengo unos vacíos que

yo sinceramente yo pensé que no los tenía, horribles (entrevista N° 1)

Yo sentía rabia, rabia porque creía que como que el bruto que no entendía entonces me daba como p... me da piedra, no, es que le digan “ve, estás equivocado, esto no va por acá” entonces como que bruto, el bruto que no entiende, que necesita asesorías, asesorías, para cada trabajo una asesoría, entonces maluco se siente uno (entrevista N° 7)

La premura exigida en el aprendizaje de las habilidades en la escritura:

Yo pienso que se necesita más tiempo, sí, porque es que yo pienso que aprender a leer y escribir es como complicado, eso es una cosa seria, entonces yo creo que se necesita más tiempo para desenvolverse en la escritura, y no pretender que de la noche a la mañana (entrevista N° 7)

Imposibilidad para hacer visible el cuerpo en el texto escrito:

Escribir es muy difícil porque al yo hacer un movimiento, yo cómo expreso este movimiento en un papel y con un lápiz, pues, esto es como... o sea, es muy difícil, yo... no, yo no creo que sea casi... haber, en este momento para mí no es posible describir los movimientos de mi cuerpo en un papel, pues, yo hago esto y cómo hago... Es que en la escritura es complicado yo pasar mis movimientos ahí, no lo sé hacer entonces no sé cómo, pero claro, uno oral, claro, moviendo todo, yo muevo mucho las manos, siempre me han regañado mucho por eso pero yo las sigo moviendo (entrevista N° 3)

La vivencia de la escritura como una exposición de las falencias personales:

Me da pánico escribir y tal vez ese pánico se da porque uno en la escritura en realidad lo que hace es desnudar los pensamientos que uno tiene entonces ese pánico viene es de que ese proceso no esté bien hecho y las contrapartes o a quien uno le escribe vea todas esas falencias que uno tiene, todos esos vacíos, por eso en el caso mío yo en vez de mandar una carta prefiero hablar con la persona, quizás escondo eso maliciosamente, más fácil ella va a detectar todas mis zonas erróneas mediante la escritura que oralmente, yo oralmente manejo más las palabras que escribiéndolas, ese es el pánico, el pánico es a que descubran quiénes somos porque por las escrituras ahí mismo nos detectan (entrevista N° 2)

7. RESULTADOS.

- 7.1. La mayoría de los estudiantes manifestaron en sus relatos una percepción positiva del contexto escolar en la época del colegio.
- 7.2. El significado de sí mismos como estudiantes en la época del colegio, no presenta una tendencia llamativa, incluso, lo particular es que co-existen, entre los ellos, significados de autovaloración positiva como estudiantes junto a autovaloraciones promedio.
- 7.3. La valoración positiva o negativa de los universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura en la época del colegio, está relacionada con la percepción del carácter libre u obligado de las mismas, respectivamente.
- 7.4. Los aspectos negativos referidos al contexto educativo, antes del ingreso a la universidad, parecen ser resignificaciones operadas, por contraste, ante posibilidades y exigencias en el aprendizaje de los contenidos y la multiplicidad de metodologías utilizadas que encuentran en la vida universitaria.
- 7.5. Dentro de la reflexión psicosocial acerca de los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes universitarios identificados en otras investigaciones, en cuanto al aprendizaje de las mismas, no se trata de una mera negligencia en la educación básica o media, o de una incapacidad cognitiva o clínica del estudiante, sino que se podría introducir un elemento que incluya el efecto que puede tener el cambio del contexto educativo, con nuevas exigencias e intereses, o la percepción de tales prácticas como elementos ajenos e “innecesarios” en su desempeño profesional.

- 7.6. Los estudiantes universitarios han definido que el “buen profesor” combina cuatro tipos de cualidades: amabilidad para atender las demandas de los estudiantes; idoneidad en el saber que enseña; desempeño pedagógico que permita la transmisión de su saber y el aprendizaje de los estudiantes; y sentido de pertenencia como miembro de la universidad.
- 7.7. La parte de afectiva juega un papel importante, en estos estudiantes universitarios, en el juicio que tienen del docente.
- 7.8. En los universitarios, sujetos de esta investigación, se encontraron tres significados sobre sí como estudiantes: un significado práctico, un significado referido a la ambigüedad y un significado auto-punitivo.
- 7.9. En los relatos de los estudiantes con respecto al significado de la experiencia en la universidad, se identificaron tres tipos: la universidad como una comunidad, la universidad como un lugar para divertirse y la universidad como un lugar para la realización personal. En la mayoría de los relatos los estudiantes destacan elementos de significación positiva, y aquellos de significación negativa, o ambivalente, tienen que ver con las actividades propias de su vida como estudiante.
- 7.10. Algunos estudiantes comentaron que su estadía en la universidad, en calidad de estudiantes, ha tenido repercusiones en su identidad, en términos de sentirse más adultos y de apreciar el estudio como una posibilidad de realización personal.
- 7.11. Se identificaron tres significados que los estudiantes tienen con respecto a la lectura en la universidad: en la mayoría de los fragmentos, aquellos significados en los que la lectura aparece como un ejercicio de aprehensión, comprensión y contacto con el mundo y

el conocimiento; en un caso la lectura es tomada como un indicador de poder y status; en otro la lectura como experiencia romántica; y, finalmente, la lectura como captación de ideas e imágenes.

- 7.12. En los relatos de los estudiantes sobre la imagen de sí mismos como lectores se pudo reconocer tres significados: lector deficiente, lector en proceso de aprendizaje y, un tercer significado que se podría denominar el lector – lúdico.
- 7.13. Los estudiantes señalaron cinco tipos de dificultades: el más mencionado tiene que ver con los temas que los estudiantes consideran como complicados o ante los cuales se presentan vacíos epistemológicos; en segundo lugar, la inversión del tiempo en actividades que consideran más apremiantes o de mayor interés; en tercer lugar, el estilo poco llamativo en la escritura de algunos autores; en cuarto lugar, la desmesura en el número de actividades asignadas por los profesores; y, en quinto lugar, los problemas personales que interfieren, en general, con el buen desempeño académico. Ninguno de los estudiantes manifestó que su dificultad con la lectura residía en la consideración de esta práctica académica como radicalmente obsoleta o inútil.
- 7.14. Con respecto a la escritura se identificaron seis tipos de significados: primero, la escritura como expresión social o herramienta que puede llegar a incomodar a otros; segundo, la escritura como un instrumento para ser recordado; tercero, la escritura como exposición de las falencias, por lo cual hay que evitar; cuarto, la escritura como un instrumento para plasmar las ideas; quinto, la escritura como medio para desahogarse; y, seis, la escritura como un acto de libertad.

- 7.15. A partir de las opiniones que los estudiantes tenían de sí mismos como escritores se pudieron identificar tres tipos de imágenes: los estudiantes que se perciben a sí mismos como quienes no saben escribir, los que perciben una pérdida de habilidad en la escritura, con respecto a la que tenían antes de ingresar a la universidad y, aquellos que se ven a sí mismos en proceso de aprendizaje.
- 7.16. En los relatos se identificaron seis dificultades relacionadas con la escritura: primera, el mayor nivel de elaboración que exige la expresión escrita que la expresión oral; segunda, la percepción de una actitud amenazante en los docentes respecto al aprendizaje de habilidades para la escritura; tercera, la premura exigida en el aprendizaje de las habilidades en la escritura; cuarta, imposibilidad para hacer presente el cuerpo en el texto escrito; y, quinta, la vivencia de la escritura como una exposición de las falencias personales.
- 7.17. El mundo universitario como construcción simbólica, se produce y es productora en diversas interacciones y prácticas.
- 7.18. La lectura y la escritura son prácticas sociales referidas una compleja construcción significativa que determinan la forma como los estudiantes se relacionan y hacen uso de las mismas.

8. DISERTACIÓN FINAL.

Como se mencionó en la descripción del problema, adentrarse en el camino de la lectura y escritura resulta ser escabroso; pero resulta serlo mucho más cuando el estudiante universitario está de por medio. Una vez se hacen los respectivos rastreos; se toma conciencia de que el asunto no es tan sencillo, ya no se parte de supuestos sino de una realidad latente '*como significan los estudiantes las prácticas de lectura y escritura*' supuestos que no arrojan por demás una respuesta categórica, al contrario, este rastreo lo que generó fue la ampliación del panorama no solo de la significación en cuanto a la lectura y la escritura, si no también en torno a otras categorías fundamentales para llevar a cabo estas prácticas: la escuela, los profesores, la universidad, los contextos, los significados... Iniciar entonces por la experiencia académica escolar.

Antes de realizar aquí una amplia descripción, se precisa parafrasear uno de los autores citados en esta investigación; Carvajal, y que, de manera categórica afirma que las deficiencias del proceso de lectura y escritura se obtienen en la escuela y no en la universidad; por tanto la culpa de que estos procesos fallen en la universidad son a causa, precisamente, de la escuela porque es allí donde, indudablemente, se deben depurar estos procesos. Cabe resaltar que en el instrumento aplicado se encontraron estudiantes que coincidían de una u otra forma con Carvajal, "*Haber, yo estudié en una escuela muy pobre, se puede decir, lo mismo en el colegio, por no llamarlo pues mal, es que no, no, no, no enseñaban nada, los profesores no iban a clases, porque estaban enfermos, muchas cosas... no nos decían, pues, estaban enfermos, estaban incapacitados, entonces eso pues impidió mucho la formación, de hecho yo no sé cómo estoy acá en esta universidad porque como no tengo pues la formación estudiantil buena...* (entrevista 7)" Posturas como esta, dejan en entre dicho el paso por el colegio y por ende la enseñanza y práctica de las habilidades lingüísticas, de igual modo preguntarse ¿Qué pasa, realmente, con la asistencia académica de la escuela?; no obstante cabe señalar que en el

camino también se encontraron posturas disímiles, posturas que ratificaban un muy proceso de lectura y escritura en la escuela y que, al llegar a la universidad, se perdió “*Bien, yo me sentía bien porque creía pues que me estaban enseñando mucho pero al llegar acá me di cuenta de que no me habían enseñado nada porque... pues, nos ponían... es que el proceso de lectura... no... nos sacaban a leer y el que leyera bien, ya, ya sabía pues mucho de lectura, ya comprendía, entonces no... pues, yo me sentía bien pero al llegar acá no, no, no. Aunque allá tenía buenos profes* (entrevista 3)”; este fragmento es relevante en la medida que resalta el contraste del nivel profesoral entre el colegio y la universidad y, a pesar de que percibe mayor nivel en la universidad, da crédito a la buena calidad de docentes que encontró en su época escolar. Inclusive, se consideraba a sí mismo con ciertas habilidades para la lectura y que, ahora, al llegar a la universidad ve disminuidas. Cabría mencionar, en este sentido, que en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura, no se trata de una mera negligencia en la educación básica o media, o de una incapacidad cognitiva o clínica del estudiante, sino que se podría introducir un elemento de reflexión que incluya el efecto que puede tener el cambio del contexto educativo, con nuevas exigencias e intereses. En este orden de ideas, puede refutarse el sentido categórico de Carvajal, al mencionar que la responsabilidad recae toda en la escuela, dado que no todos los contextos son iguales, por ende no lo serán los procesos educativos; cada institución tiene su método –asertivo o no- para acercar a los estudiantes a la construcción de significados (en este caso lectura y escritura)

Siguiendo la ruta que busca dilucidar las concepciones entre lectura y escritura, se halló asimismo otra categoría vital para descifrar las significaciones de estas prácticas; esta tiene que ver con el significado que tienen sobre ‘*si mismo*’; retomando la teoría del interaccionismo simbólico encontramos como el ser humano posee un si mismo, es decir, establece relaciones consigo mismo, estas relaciones son de orden real o metafórico; aludir, por ejemplo, a términos como el de la esponja, para expresar que esta inmerso dentro de un proceso de aprendizaje relacionado con la lectura y la escritura “*Nosotros estamos en*

eso, en un aprendizaje que uno lo va expandiendo y lo va a expandiendo porque uno es como una esponja, uno absorbe lo que le conviene, absorbe y absorbe. (Entrevista 6)". Aquí subyace una interpretación y una valoración sobre la adquisición de estas habilidades; el entrevistado busca conceptos cercanos a su vecindad dialógica para poder acercarse a los conceptos que, para él, son nuevos o que atraviesan un proceso de resignificación y que, posteriormente, comparten con su entorno a través de la interacción, de la socialización con el otro. El entrevistado está aplicando, sin darse cuenta, elementos pertenecientes a la lingüística textual –sustitución sinonímica, generalización o integración de la información-, que se instauran dentro del proceso lector, pero que no logra develar simplemente porque no está familiarizado con el concepto técnico por decirlo de algún modo. Otro de los estudiantes evidencia, además, de los estados de reflexión frente a su postura como lector; estados -como se nombro anteriormente- sobre el '*si mismo*', es decir permite una interacción sobre él mismo.

Haciendo una autoevaluación como lector muy bajo, leo muy mal, mi proceso también de escritura... porque no interpreto de pronto las cosas como son, en ocasiones uno mismo se da cuenta cuando lo ponen a hacer un trabajo, lea eso y hace un escrito, se va uno por otro camino, otro rumbo, a veces uno no identifica bien lo que dice la lectura, lee mal, no pone en práctica los puntos, eso que la profesora explica, los conectores y todo, eso le impide mucho que uno lea muy mal y interprete diferente la lectura, porque también es otra forma cómo uno identifica pues las cosas, si yo comprendo esta lectura de esta forma así mismo voy a escribir, y ya pues que el proceso de escritura en nuestro medio casi no lo utilizamos y que es muy importante pues como ser humano saber leer y luego escribir (entrevista N° 2)

Volviendo a las posturas encontradas, entre las planteadas por diferentes autores y los estudiantes del primer semestre de universidad; encontramos las que se instauran en torno a los discursos –ya sean de carácter oral o escrito-, en este sentido, es importante retomar a Lin Yutang quien afirma *“El hombre que no tiene la costumbre de leer esta apresado en un mundo inmediato, con respecto al tiempos y al espacio. Si vida cae en una rutina fija; esta limitado al contacto y a la conversación con unos pocos amigos y conocidos, y solo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata. No tiene forma de escapar de esa prisión”*⁵⁴ el estudiante no es ajeno a este tipo de posturas como la de ampliar su vecindad, para ampliar su léxico; la diferencia de posturas, entre los mismos, radica en que: El autor las hace frente a la falta académica y el estudiante frente a él mismo y en como éste asume la postura frente a la falencia.

Yo iba a decir que a veces a mí me daba pena como hablar con una persona que tiene mucho léxico ya que yo no soy capaz de hablar así como con esa forma, yo tengo todavía todo mi barrio metido en mí, mis forma urbanas de hablar, mi forma de ser, yo no sé y a veces a mí me da pena, a veces, depende de la persona que esté conversando. Y acerca de lo que le estabas preguntando al compañero que si él llevaba pues lo aprendido en ese momento a otra clase, uno lo lleva a otra clase y a todo lo que va a hacer después y eso le queda a usted metido en la cabeza y eso no se lo saca ya nadie, eso es como aprender a montar en bicicleta, usted aprende y nunca se olvida así deje de practicarlo uno, dos, diez años usted se monta en una bicicleta y de una lo recuerda y eso con práctica se va dando, se van dando las cosas (entrevista N° 7)

⁵⁴ Tomado de: modulo de comprensión lectora. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, 2003 p 1

Para algunos estudiantes, los procesos de lectura y escritura se tornan de carácter relevante y, a falta de grandes conceptualizaciones, sienten que han avanzado en las prácticas, una vez ingresaron a la universidad; simple y llanamente porque han surgido nuevos conceptos como consecuencia de la interacción social que cada uno ha mantenido con los otros (compañeros, amigos y profesores), conceptos que van manipulando y modificando a partir de procesos de interpretación e interacción *“No, eso es el acabose, traumático, no, no... es que ordenar párrafos y darle coherencia a un escrito eso es complicado, hay que seguir unas normas, yo por ejemplo ese tema que vimos de los conectores me encanta, yo no sabía que habían esas maneras de uno entrelazar e ir tejiendo eso y que eso tenga un sentido y una interpretación, entonces imagínense, el escribir es seguir unas reglas, para seguir esas reglas hay que conocerlas, los muchachos no las conocen. Es un problema difícil eso de escribir, de hacer ensayos, es muy complicado (entrevista N° 1)*

Por otro lado está el estudiante que le ocurre lo contrario, el considera que trae consigo una buena habilidad pero que, al llegar a la universidad, decae; este abatimiento reside en el encuentro con nuevas teorías y discursos que no logran ser aprehendidas en su totalidad, porque no es capaz de deconstruir su bagaje académico para resignificarlo nuevamente *“pues yo pienso que antes era muy fluida aunque no era como muy consciente de que era fluida, yo escribía porque me nacía escribir, pero ahora sí estoy un poco como más alejada, como que... “ay, es que por qué tengo qué escribir si no quiero, ¿por qué tengo qué utilizar esto?”, pero yo creo que, no, creo no, es importante pues... me están gustando mucho las clases de habilidades comunicativas, mucho” (entrevista N° 3)*

De uno u otro modo estos estados de euforia están enmarcados por la figura del profesor; para algunos de los estudiantes las relaciones basan es en la empatía o apatía que tengan para con el docente.

Yo como estudiante le digo que si a mí un profesor desde la primera palabra que me cruzó me miró feo, me hace como una carita que no me convence para responderme la pregunta yo soy una persona que yo ya ahí me bloqueo, yo me bloqueo inmediatamente, no le entiendo, no me gusta aprenderle, no me gusta su clase, no me gusta nada. Antes de la enseñanza uno debe como de ser una persona abierta, de ser una persona agradable a las otras personas, ya que porque usted es el profesor entonces usted puede llegar mirando feo a todos los alumnos, puede llegar mirándolo por encima del hombro porque yo sé más que usted, no, eso a mí no me parece (entrevista N° 6).

Dentro de la experiencia puede atribuirse este comportamiento a factores como: estímulos, actitudes, motivaciones y posiciones sociales que entran a competir de manera intrínseca en el estudiante para con el docente; él, el estudiante, se siente amenazado ante el conocimiento que tiene el profesor, ante el status académico, ante el universo que la universidad misma representa.

Cada uno de las categorías esclarecidas hasta ahora enmarcan la significación de la lectura y la escritura como tal. Trasciende la manera como, algunos de los estudiantes desvían su mirada al entorno y contexto que los rodea con el fin de esclarecer la practica como tal; como se mencionó en un apartado anterior, algunos de los estudiantes van a la par con las teorías, las aplican, las resignifican aun sin saber que existen “ [...] *Hay, sin embargo, otra función de la lectura no menos importante que las anteriores: su función social. Es un hecho que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social.*⁵⁵ Con esto se quiere decir que, para algunos de los estudiantes, si existen diferencias contextuales -entre un lugar y otro-,

⁵⁵ Tomado de: Botero Torres, Raúl Alberto. Modulo de comprensión Lectora. Universidad Nacional de Colombia sede Medellín : 2003 p 25

entre un discurso y otro y entre lo que para ellos significa la lectura y la escritura a partir de lo que otros han significado ya sobre los procesos.

Para mí la lectura es abrirme a nuevos conocimientos, tener nuevos conocimientos, nueva visión, aprender más, saberse expresar, saber recibir esas palabras que nos traen las otras personas, para mí esa cuestión de la lectura es muy elegante, muy bacano, muy chévere para mí ¿por qué? Porque me enriquece en muchas cosas, o sea, muchas frases que yo no tenía en mente pero que me las da a conocer la lectura por eso la forma uno de expresarse proviene de ahí de la lectura, entre más un ser humano lee, mejor se expresa, usted sabe que la lectura enriquece mucho al ser humano, o sea, te ayuda para saberte relacionar, saberte ubicar, o sea, ese proceso de lectura enriquece mucho (entrevista N° 2)

El párrafo anterior, se configuró a partir la trascendencia misma del entorno, adviértase entonces la disparidad, entre los mismos estudiantes, para con el concepto de universidad. Al realizar un sondeo frente al concepto de la misma, se conjeturo -en la oralidad-, y en un primer momento, que la mayoría de los estudiantes sometidos al instrumento iban a contestar en pos de la academia; la respuesta de alguna manera estaba sobreentendida por lo que implica el contexto que la encierra, pero vaya sorpresa frente a los resultados... Aquí, las diferencias no la protagonizaron los autores con los estudiantes o los profesores con los estudiantes; no, aquí la diferencia está enmarcada entre los mismos estudiantes; porque la universidad es la casa, es el lugar de recreo, es conocer mujeres, es ir a dormir; mientras que, el proceso académico como tal -dentro de la universidad- y el afianzamiento de las prácticas en lectura y escritura se da en menor medida o, carece de importancia.

Universidad para mí... esto es otro mundo, estar en otro planeta, estar aquí en este entorno es algo que no se puede describir así

tan de una ya que esto me costó mucho. Lo describiría como un paraíso, para mí esto es un paraíso ya que uno aquí encuentra de todo. Un paraíso, porque es una parte donde usted encuentra de todo y se relaciona con muchísimas personas. Me encuentro con chicas lindas, excelentes profesores, saber que aquí puede estar mi futuro, eso es lo que más me agrada a mí, que puedo darle a mi familia como un futuro bien... no decir que un súper millonario, un magnate, pero sí tener mi casita, mi carrito, mi esposa, mis niños, tenerlos bien ¿sí me entiende? Eso es lo que a mí me llena el corazón y la mente, por eso me esfuerzo para estudiar y salir adelante, eso es lo que a mí me tiene aquí, y no estar por allá que sabe uno qué es lo que va a ser al final (entrevista N° 6)

Estos aciertos generan, a juicio investigativo, mayores y más grandes entresijos en torno a la academia y al proceso como tal de las prácticas de lectura y escritura; nótese como esta depuración de información va disgregando cada vez más las relaciones letradas entre algunos de los estudiantes de la universidad y la misión que la misma tiene. Tanto la institución como los que la componen, andan ocupados en buscar soluciones para mejorar las habilidades lingüísticas que están hoy en detrimento y que, por ende, afectan a cada uno de los saberes específicos mientras que, los implicados en la problemática –profesores y estudiantes- van en una vía distinta; vale la pena reflexionar aquí si los investigadores si estamos siguiendo la línea correcta al pretender una solución para un conglomerado al que, ni siquiera, se le ha preguntado si quiere adquirir la habilidad lingüística o si está interesado en aprender a leer y a escribir porque como se mencionó, para algunos estudiantes el interés por mejorar estas prácticas es nimio.

Esta poquedad se evidencia, de manera especial, en las construcciones dialógicas que cimientan los estudiantes para con la lectura y la escritura;

parafraseando a Blumer, se nota como el significado está interpretado en términos del contexto en que se creó; es decir, el estudiante llega a la universidad con una elaboración conceptual significativa en cuanto a la lectura y la escritura –la que le ofreció en su momento el contexto en el cual él se desenvolvía-; pero al ingresar a la universidad, al encontrarse con otros conceptos, con otras interacciones de mayor elaboración académica no solo a nivel discursivo, sino también a nivel literario; se ven enfrentados a relacionar ese conocimiento previo, con el conocimiento nuevo, a fin de generar nuevas interacciones, mediatizadas –además- por un contexto nuevo. Contexto que no está permeado solo por la academia si no también por los significados de carácter lúdico. *“Ah, no, nosotros vamos, caminamos, exploramos, decimos, ‘vea esto que tiene la universidad aquí, la universidad tiene cosas muy bonitas, viernes culturales, vea, mujeres muy bonitas que hay en la universidad’ y uno ve a los compañeros... particularmente digo a mí no me da el tiempo pero si me diera el tiempo, mejor dicho, exploraría pues hasta lo último que tiene la universidad... Y pues sí, esos temas así se tratan, va uno, mira algún deporte, en ocasiones...”* (entrevista N° 1) retomando la idea inicial, la de orden académico; se observa entonces la discrepancia existente (entre los conceptos de lectura y escritura) entre el profesor y algunos de los estudiantes de primer semestre. En aras de obtener un panorama más claro, se puede retomar la postura de Carlino *“leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector”*⁵⁶. en comparación con el concepto que emite uno de los estudiantes *“Para mí la lectura es un placer, me place bastante, me calma, como que me aterriza [...]”* (entrevista N° 1); otro, en el mismo sentido, afirma *“como dejarse llevar como por el sentimiento aquel que está expresando el escritor”* (entrevista 3), nótese aquí que, mientras, la mayoría de los autores destacan como función de la lectura como la adquisición o apropiación de un conocimiento; el estudiante puede, además de esto, hacer constructos en los que se aprecia una significación afectiva de la que se puede inferir que la lectura aparezca como una experiencia romántica e

⁵⁶ Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Buenos Aires 2005, p. 25.

intima y, en otros casos, como la posibilidad de descargar tensiones a modo ejercicio catártico. De igual modo, sucede con los procesos de escritura, los autores develan la apropiación de un conocimiento aunado al bagaje discursivo que tienen a la hora de construir una composición.

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. [...] es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer.⁵⁷

Algunos de los estudiantes, se sienten inhábiles frente a esta práctica, ya que la significación está enmarcada por una experiencia amarga y privada “*Me gusta muy poco escribir... no, es que no lo he intentado entonces no sé si me gusta... en una ocasión pues donde me sentí desocupado y yo... ah, vamos a rebobinar y... pues, me puse a escribir en una hoja, me puse a escribir en una hoja como un diario pero resumiendo totalmente lo que había sido mi vida pero en una hojita, la escribí, en ese momento me sentí desahogado porque me dio por coger la hoja, pues, en ese momento estaba ahí pues como con enojo y entonces empecé a recordar y a escribir y ahí me fui relajando al escribir, me sentí bien* (Entrevista 5). Ese sentirse bien está indicado por el ‘si mismo’ en Blumer; la significaciones constituyen un hecho social interiorizado que le permiten interactuar con él mismo. Por otro lado, el significado de escritura como vehículo para expresar eso que se ve, que se siente, que se lee “*Escribir es... para mí escribir es describir ¿sí me entiende? Sí, describir, para mí es eso. Describir lo que pienso, lo que capto, lo que veo, lo que leo. Pues yo describo de acuerdo como a lo que sé, a lo que entiendo, así lo describo yo, pues... y si me salen las palabras con las que las pienso es mejor porque hay veces que a uno no le salen, porque hay veces se le olvida a uno pues o se le*

⁵⁷ *Ibíd.*, p 26.

va como por otro lado, se enreda uno entonces no escribe pues como es pero... sí, así, lo que uno piensa, lo que trata de sacar, como me defienda mejor para escribir” (entrevista 7.)

Respuestas como esta y como las, anteriormente, mencionadas en torno a la lectura por parte de los entrevistados nos llevan a confirmar el supuesto teórico de esta investigación: *‘Los estudiantes universitarios se relacionan con las prácticas de lectura y escritura en función de lo que estas prácticas significan para ellos’*, la posibilidad de haber accedido a estas significaciones deja entrever, de un modo u otro, la disyuntiva académica y conceptual existente entre el profesor y el estudiante; mientras que el docente piensa en el proceso, la forma y la técnica de leer y escribir que debe tener el alumno; él, el alumno, está buscando como disfrutar o, como desahogarse o, como escabullirse del proceso de lectura y escritura; ultimamos entonces, y en términos de la lingüística lacaniana, que estas significaciones –lectura y escritura- en los estudiantes, tiene un sentido, disímil y alejado del sentido que el profesor tiene con respecto a las mismas.

Como corolario podría plantearse entonces que la universidad debe buscar soluciones que no, solamente, estén sujetas al tema de la lingüística textual y a las conceptualizaciones meramente académicas y técnicas; no, es necesario detenerse también en el individuo y en su interacción con el mundo letrado a fin de buscar un equilibrio entre la institución el profesor y el estudiante, buscando así un mayor acercamiento por parte del estudiante frente al proceso de leer y escribir; de igual modo, instigar al docente para que vuelva sobre la significación del proceso de leer y escribir; los signifique, nuevamente, con el fin de que éste se pueda encontrar a nivel discursivo con el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, recomendar a los estudiantes un mayor acercamiento al proceso de lectura y escritura, ya que estas habilidades lingüísticas procuran mejores desempeños no solo a nivel académico, si no también a nivel social y cultural.

Por otro lado los entresijos que arroja esta investigación son:

¿El interaccionanismo simbólico podrá verse como una solución al problema de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la universidad?

¿El problema de leer y escribir no recae en la escuela sino en la manera en cómo estos procesos se enseñan, es decir, la responsabilidad recae en cómo el profesor significa el proceso de lectura y escritura?

BIBLIOGRAFÍA

ABAD FACIOLINCE, Héctor [et. al.]. La pasión de leer : frontera seductora entre el sueño y la vigilia. Medellín : Universidad de Antioquia. 2003

BAZAN RAMÍREZ, Aldo. Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. \Revista de Psicología (Perú)\ Vol. 20, No. 02, Jul.-Dic. 2002: p. 225-252

BIRKERTS, Sven. Elegía a Gutenberg : el futuro de la lectura en la era electrónica. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

BLUMER, Herbert. El Interaccionismo Simbólico, Perspectiva y Método. Barcelona. Editorial Hora. 1981.

CALSAMIGLIA, B. y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir : manual de análisis del discurso. Barcelona : Ariel. 1999

CARLINO, Paula C. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte En: Revista de educación, Nº 336, 2005, pp. 143-168.

_____. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria En: Educere: Revista Venezolana de Educación, , Nº. 26, 2004, pp. 321-327

_____. Reescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página En: C & E: Cultura y educación, Vol. 15, Nº 1, 2003, pp. 81-96

_____. ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? : la perspectiva australiana En: Textos de didáctica de la lengua y la literatura,

ISSN 1133-9829, N° 32, 2003 (Ejemplar dedicado a: La enseñanza de la lengua en Latinoamérica), pp. 88-98

_____. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior : tres situaciones didácticas para afrontar el dilema En: Textos de didáctica de la lengua y la literatura, N° 33, 2003 (Ejemplar dedicado a: Leer y entender), pp. 43-51

_____. La experiencia de escribir una tesis : contextos que la vuelven más difícil En: Anales del Instituto de lingüística, ISSN 0325-3597, Vol. 24-26, 2002, pp. 41-62

CARLINO C., Paula; Nemirovsky Myriam ¿Esto es lenguaje? / En: Aula de innovación educativa, N° 28-29, 1994, pp. 72-76

CARLINO, C Paula, Santana, Denise La enseñanza constructivista del lenguaje escrito En: Textos de didáctica de la lengua y la literatura, N° 2, 1994 (Ejemplar dedicado a: Gramática y enseñanza de la lengua), pp. 113-122

CARVAJAL CORDOBA, Edwin Alberto. Leer y escribir en la universidad. \Lingüística y Literatura (Medellín)\ Vol. 19, No. 33, Ene.-Jun. 1998: p. 165-169

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona : Anagrama. 2002

_____. Describir el escribir : cómo se aprende a escribir. Barcelona : Paidós Comunicación. 1989

_____. Reparar la escritura : didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona. 1997.

CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella. Niveles de comprensión textual en la Universidad de Antioquia. \Lingüística y Literatura (Medellín)\ Vol. 19, No. 33, Ene.-Jun. 1998: p. 151-164

_____. La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar. \Revista Signos (Valparaiso)\ Vol. 32, No. 45-46, Ene.-Dic. 1999: p. 83-102

CARVAJAL, Edwin A. Leer y escribir en la Universidad. En: Lingüística y Literatura. Vol. 19, Nº 33 (Enero – Junio de 1998); p. 165.

CASTAÑEDA, Luz Stella; HENAO, José Ignacio. La Lectura en la Universidad. Medellín: Universidad de Antioquia. 1995, p 3

_____. Nivel de lectura en la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. (1999)

CASTRO GARCÍA, Oscar. Los informes escritos. Medellín : Vana Stanza Ediciones. (Pedagógicos, no. 2). 1988.

DIJK Van, T. La ciencia del texto : un enfoque interdisciplinario. Barcelona : Paidós. 1983

DIJK Van, y KINTSCH. En la ventana : modelos de comprensión y producción de textos : modelo discursivo integral. [En línea]. URL: <http://seminariodidactico.tripod.cl/Modelos.htm> (consultado el 23 de Junio 2006)

ECO, Umberto. Resistirá. En: La ventana : portal informativo de la Casa de las Américas. (Diciembre) [En línea]. URL: <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=1639> (consultada el 30 de junio de 2006)

ECHEVERRY JARAMILLO, Liliana Maria; FREYLE NIEVES, Monica Lilian et al. Evaluación en dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. \Medellín: [s. n.], 2001.

FUNDACIÓN ALBERTO MERANI. Los Modelos pedagógicos para el desarrollo de la inteligencia. Santafé de Bogotá. 1994. [En línea]. URL: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/aguirre.htm> - 92k (consultada el 1 de julio de 2006)

GOFFMAN, E. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu. 1963.

_____. Los momentos y sus hombres. Buenos Aires. Paidós. 1991

_____. Internados. Buenos Aires: Amorrortu. 1994.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Lenguaje y lecto-escritura : valor diagnóstico de algunos factores lingüísticos frente al aprendizaje de la lecto-escritura. \Medellín: Copiyepes, 1988.

_____. \Lenguaje y lecto-escritura : valor diagnóstico de algunos factores lingüísticos frente al aprendizaje de la lecto-escritura. \Medellín: Copiyepes, 1988.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio; CHAVERRA FERNÁNDEZ, Dora Inés y otros (2004). \Estudio exploratorio de algunos factores cognitivos, psicopedagógicos, motivacionales, y discursivos implicados en el proceso de composición escrita en un entorno hipermedial. \Medellín: [s. n.]

HENAO SALAZAR, José Ignacio & CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella. Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. \Ikala : revista de lenguaje y cultura. (Medellín)\ Vol. 05, No. 09-10, Ene.-Dic. 2000 / Ikala : Revista de Lenguaje y Cultura (Medellín): p. 7-24

MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires : Aique. 2001

MEAD, George. Espíritu, Persona y Sociedad. Barcelona. A&M Grafics 1973.

MEJÍA OSORIO., Lucy. Un enfoque integral para promover la lectura desde el aula. \Revista Interamericana de Bibliotecología (Medellín)\ Vol. 15, No. 02, Jul.-Dic., 1992: p. 7-24.

MONTES TANGARIFE, José William, El jergolecto estudiantil como código de pertenencia grupal. \Medellín: [s. n.], 1997.

MUSIALEK, Daniéle. Literacias y prácticas lectoras. En: Lingüística y Literatura. Vol. 19, N° 33 (Enero – Junio de 1998); p. 170 - 185.

PARODI, Giovanni. Lingüística e interdisciplinariedad : desafíos de un nuevo milenio. Chile : Universidad de Valparaíso. 2002

PARODI, G. y NUÑEZ, P. En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En: Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. 1999

PETIT, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México : Fondo de Cultura Económica. 1999.

OSORIO AGUIRRE, José Orlando. Procesos psicolingüísticos en la producción de enunciados orales y escritos. \Medellín: [s. n.]. 1997.

OSORIO S., Gloria Matilde (1997). \Elementos paralingüísticos del tecnolecto universitario. \Medellín: [s. n.]

PARODI SWEIS, Giovanni. La conexión lectura-escritura: estudio discursivo-cognitivo. En *Lingüística y Literatura (Medellín)* \ Vol. 19, No. 33, Ene.-Jun. 1998: p. 109-127

POPPER, K. En busca de un mundo mejor. Barcelona : Paidós. 1994

PORLÁN, Rafael; GARCÍA, J. Eduardo y CAÑAL, Pedro. Constructivismo y enseñanza de las ciencias (Fundamentos). Sevilla : Díada. 1997

Reforma educativa y teoría de la argumentación. En: *Revista Signos*. No. 48 (2000). Chile : Universidad católica de Valparaíso, 2000.

RINCÓN, Carlos. Tipologías textuales En: *Guías del curso español bajo palabra*. Unidad No. 1, 2001.

SECO, Manuel de. Gramática esencial. Madrid : Espasa Plus. 1996; 418 p.

SCHLEMENSON, Silvia; Cantu, Gustavo *et al.* Leer y escribir en contextos sociales complejos : aproximaciones clínicas. \Buenos Aires: Paidós. 1999.

SHANAHAN, Timothy. Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada. En *Lectura y vida : Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires. Vol. 19, No. 01, Mar. 1998, p. 17-26.

SOLE, Isabel; Mateos, Mar. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje (Madrid)* \ Vol. 28, No. 003, 2005: p. 329-347

TRELEASE, Jim. Manual de la Lectura en voz alta. Bogotá : Fundalectura. 2004

VARGAS DARAVINA, Luís Hernando; BURITICA JURADO, Alba Lía. \Incidencia de la implementación de estrategias de promoción de lectura y escritura en el mejoramiento de comprensión lectora. \Medellín: [s. n.], 1996.

VIDAL, Jesús García; MANJÓN, Daniel González (2001). \Dificultades de aprendizaje : e intervención psicopedagógica : Concepto evaluación y tratamiento : v1. \España: Eos.

VIGOTSKY, L. La teoría socio-histórica, recursos para padres y docentes de la educación inicial : programas, actividades, proyectos, juegos, canciones, cuentos, cursos y muchos más. [En línea]. URL: <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0350/365.ASP> (consultada el 15 de Junio de 2006).

_____. Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores, y Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México : Grijalbo, 1988.

ANEXOS.

ANEXO A.

Formato de la entrevista semi – estructurada.

Investigación:

Significados Sobre La Lectura Y La Escritura En Los Estudiantes De La Escuela Interamericana De Bibliotecología De La Universidad De Antioquia.

Objetivo:

Comprender la relación que los estudiantes del primer semestre de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia tienen con las prácticas de lectura y escritura en la universidad, a partir de la formas como significan estas prácticas.

Identificar otros significados relativos a sus experiencias como estudiantes universitarios que pueden estar presentes en la relación que establecen con la lectura y la escritura.

Temas:

- Datos de identificación: nombre, edad, procedencia, sector donde vive.
- Recuerdos de la vida como estudiante en el colegio.
- Relación con los docentes en el colegio.
- La lectura y la escritura en el colegio.
- Motivo de ingreso a la universidad.
- Significados de la lectura en la universidad.
- Significados de la escritura en la universidad.
- Relación con los docentes en la universidad.
- Rutina en la universidad.