
REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Patricia Alandia Mercado²
Vicente Limachi Pérez³

Cómo citar: Alandia Mercado, P., & Limachi Pérez, V. (2009). Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 73-88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879747>

RESUMEN

El presente artículo presenta, de manera sintética, la investigación *Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior*, realizada en estudiantes de la Carrera de Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, que tuvo el objetivo de identificar qué significados y valores los estudiantes les asignan a la escritura y la escritura, y qué función han cumplido estas en su desarrollo sociocultural.

Las conclusiones a las que arriba esta investigación nos permiten identificar, en los estudiantes, una concepción de escrituralidad centrada en los aspectos formales de la lengua, alejada de su función social y epistémica. Por otro lado, si bien los testimonios analizados revelan experiencias negativas de acceso a la escrituralidad, constatamos que los estudiantes le atribuyen una importancia significativa, vinculada con el prestigio y el ascenso social.

Finalmente, estos resultados permiten establecer que, además de la ausencia

¹ Ponencia presentada en el Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura, Caracas-Venezuela, 2009.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Cochabamba. Coordinadora del Diplomado en Enseñanza del castellano desde un enfoque textual. Correo: paty98@gmail.com.

³ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y docente-investigador del PROEIB-Andes, Cochabamba. Correo: vlimachi@proeibandes.org

de políticas destinadas a responder a las necesidades de la población estudiantil actual —cada vez más diversa cultural y lingüísticamente— no se ha iniciado aún la discusión sobre el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas, y el rol de la Universidad en el desarrollo de una “alfabetización académica”.

Palabras claves: representaciones sociales, escrituralidad, lectura y escritura, educación superior

Introducción

“Mis estudiantes no comprenden lo que leen y yo no entiendo lo que escriben”. Esta afirmación expresa el problema central de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la percepción de los docentes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas con respecto a los bachilleres que ingresan en la Universidad, percepción que se mantiene durante su formación académica.

Investigaciones realizadas en la Carrera (Alandia 2005) constatan una falta de desarrollo de competencias textuales que se refleja en dificultades en la comprensión y producción de diversos tipos de textos requeridos en los distintos niveles de su formación. La principal causa se ha encontrado en la forma como se ha estado enseñando la lengua en la etapa escolar, antes de la Ley de Reforma Educativa (1994) e incluso a pesar de la Reforma, pues los enfoques tradicionales han confinado la enseñanza de la lengua al contenido de asignaturas áridas de formación teórica, que han privilegiado el estudio formal de la lengua, sin ninguna relación con las otras asignaturas del currículum escolar ni de la vida de los estudiantes.

Sin embargo, creemos que los contenidos no son los únicos que influyen en el éxito o fracaso de los procesos, las representaciones que construyen los sujetos sobre estos y las prácticas que realizan al interior influyen en su forma de afrontarlos. Esta situación ha motivado la investigación *Representaciones sobre la escrituralidad*, cuyos resultados se presentan en este trabajo, que tiene el objetivo de identificar qué significados y valores los estudiantes le asignan a la escrituralidad, qué función han cumplido la lectura y la escritura en su desarrollo sociocultural y en qué medida la educación superior influye en las

representaciones ya construidas en los estudiantes a lo largo de sus años de escolaridad. Estamos convencidos de que las conclusiones se constituirán en la base de una nueva discusión que deberemos afrontar para mejorar nuestra práctica docente.

1. La Universidad, un contexto de diversidad

En las últimas décadas, se ha dado un proceso significativo de ampliación de la cobertura de la educación de la que estaban excluidos grandes sectores poblacionales sobre todo indígenas y campesinos. Dentro de esta misma lógica, la Universidad pública boliviana ha sufrido un proceso de masificación: solo en la última década ha casi duplicado su matrícula de 25.000 a 51.778 (UMSS 2008). Este crecimiento tan significativo no debe entenderse solo en términos numéricos, pues ha supuesto la democratización de la educación superior, que ha llenado las aulas universitarias con una población estudiantil más diversa sociocultural y lingüísticamente. Aunque no se cuenta con datos exactos sobre el origen de estos estudiantes, se puede afirmar que casi un 70 % proviene de estratos bajos y grupos étnicos quechuas y aimaras, particularmente. Por otro lado, la población femenina, que también tuvo poca presencia en la educación superior en el pasado, alcanza actualmente a casi el 50% del total: 25.237 mujeres frente a 27.217 varones (Ibíd.).

La Facultad de Humanidades, a la que pertenece la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), expresa esta diversidad de manera más marcada pues el número de mujeres prácticamente duplica al de varones, 4.923 frente a 2095, y en el caso de LAEL, las mujeres alcanzan el 78% (Ibíd.). Con respecto a su procedencia, podríamos afirmar que la población con origen indígena, sea que provenga directamente de provincias o que ya tenga residencia en las ciudades, supera el 80%.

2. Metodología

Este estudio tuvo como base metodológica la investigación cualitativa en vista de su potencial para enfocar aspectos no susceptibles de ser cuantificados, tales como los conceptos, los significados, los símbolos, las interpretaciones, las normas y las prácticas (Arnold 2006 y Spedding 2006). Apoyados en el análisis crítico del discurso, centramos nuestro interés fundamentalmente en la

comprensión de los significados que los estudiantes asignan a la lectura y la escritura desde sus experiencias familiares, escolares y universitarias, así como sus actitudes frente a las mismas.

Entendiendo que la realidad de la vida universitaria de los estudiantes, así como cualquier otra realidad social, es bastante dinámica y en constante proceso de construcción, y por lo tanto cambiante, nuestro estudio recoge los discursos orales y escritos, y explicita la conducta observable en referencia a la lectura y escritura desde una perspectiva inductiva porque describimos concepciones, intelecciones y comprensiones partiendo desde las pautas de los datos, sin pretender evaluar o comprobar hipótesis o teoría alguna.

En el desarrollo de esta primera investigación exploratoria en el contexto de nuestra Universidad, trabajamos con una muestra de 100 estudiantes pertenecientes a primero, quinto y sexto semestres de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. La observación participante, las conversaciones informales y las entrevistas semiestructuradas fueron las técnicas que nos permitieron la recopilación productiva de datos necesarios para describir y comprender (Barrantes 2002) las representaciones que tienen los estudiantes acerca de la escrituralidad. Por otro lado, entrevistamos a 6 docentes de la Carrera como una forma de contrastar las percepciones de los estudiantes y de identificar elementos que hayan influido en la construcción de las mismas.

La información recopilada fue analizada en función a las categorías emergentes. Para el análisis de la información, nos apoyamos en la triangulación de fuentes y técnicas (Rodríguez Gil y García 1999). La triangulación de datos nos facilitó el proceso de análisis e interpretación, sobre todo dándonos la certeza de la validez y autenticidad de la información recopilada. En este caso, triangulamos, vía entrevistas, lo que nos dijeron los estudiantes y lo que nos dijeron los docentes, datos que, a su vez, los comparamos con nuestras experiencias de docentes universitarios.

Las preguntas que guiaron nuestra investigación fueron las siguientes: ¿Qué significados y valores están asociados a la escrituralidad?, ¿qué función cumple en la vida de los estudiantes?, ¿cómo influyen estas creencias en las formas de aproximarse a las prácticas letradas?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes respecto del rol de la lectura y escritura en la Universidad?, ¿cómo perciben los docentes las competencias en lectura y escritura en los estudiantes?

La información recopilada fue analizada desde dos perspectivas: a) las representaciones sobre lectura y escritura y b) las representaciones sobre la función social de la lectura y la escritura.

3. Las representaciones sociales

Entendemos las representaciones sociales como las construcciones mentales que el individuo realiza a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva. Si bien estas construcciones se realizan de manera individual y pertenecen a la esfera afectiva de los individuos, no deben entenderse solo como creencias personales, sino como representaciones mentales socialmente compartidas, que están determinadas por sistemas de pensamiento más complejos, como las normas, los valores, las ideologías, el estado de los conocimientos científicos y su influencia en la vida social (Van Dijk 2004).

En este sentido, utilizamos las representaciones como categorías operativas para acceder a las construcciones mentales a través de las cuales los estudiantes conciben la escrituralidad mediante creencias, opiniones y actitudes expresadas en los discursos.

4. La escrituralidad

La prioridad de la lengua oral sobre la escrita es un hecho innegable desde el punto de vista histórico. Durante siglos, el hombre se ha servido de manera predominante de la lengua oral para interactuar en sociedad: aún en este siglo, la mayor parte de grupos étnicos en Bolivia se basan en la comunicación oral y no conocen la escritura alfabética o, si la conocen, no la utilizan funcionalmente, salvo en la escuela.

La escrituralidad y sus características han generado una serie de estudios que han dado lugar a un debate sobre la oposición oralidad/escrituralidad y sus consecuencias no solo en la comunicación, sino en el desarrollo del pensamiento humano. Sin entrar en el debate que ha confrontado a las diversas teorías —la de la gran división, la del continuum oralidad-literacidad y los nuevos estudios de literacidad (ver Vich y Zavala 2004) —, y rescatando los aportes que estas han propiciado a la comprensión de estos conceptos, definimos la escrituralidad como un bien social y cultural que rebasa los límites de la escritura alfabética. Hemos optado por el término escrituralidad, siguiendo a

Hamel (2003), pues el anglicismo adaptado de literacidad, que pareciera más aceptado en estudios realizados sobre el tema (ver Zavala 2002), evoca demasiado a literatura, entendida esta solo como las prácticas letradas con una intención estética.

Entendemos la escrituralidad como el conjunto de prácticas discursivas, saberes, conocimientos que se representan mediante mecanismos semióticos en códigos permanentes y visibles configurados socialmente. Esta comprensión permite englobar los textos no solo letrados o producidos en códigos alfabéticos, que —es necesario reconocer— aún requieren de teorías claras que precisen su descripción. Desde esta concepción, y en contraste con lo que los teóricos de la gran división afirmaban, las prácticas no están definidas por el código solamente, dependen del contexto en el que se realizan, los fines comunicativos, el medio y el canal de comunicación, pero, además, de las características socioculturales y lingüísticas de emisor y destinatario.

A pesar de esta diversidad de elementos, en la realidad que nos toca estudiar, requerimos de algún concepto que permita establecer los elementos que orientan las prácticas de escritura, es por ello que acudimos al concepto de ámbito. Definimos el ámbito como parte de las estructuras sociales que institucionalizan un orden simbólico, un sistema de valores que dan forma a las prácticas discursivas y, en este caso, a las prácticas de escritura. La Universidad puede concebirse como un ámbito en el que, además de los valores sociales y culturales de las comunidades, se añaden los propios de las ciencias y disciplinas que operan en el marco de creencias fuertemente asentadas en las prácticas y las tradiciones.

En el campo de la escrituralidad, las distintas carreras universitarias basan sus discursos en textos contruidos desde y en las ciencias y disciplinas, los cuales se caracterizan por una marcada formalidad y abstracción, pues desarrollan sistemas conceptuales complejos que reflejan modos específicos de construir el conocimiento y de pensar. En este entendido, los estudiantes, en el ámbito universitario, se enfrentan a nuevas formas de escrituralidad, pues, como afirma Cassany, “para realizar ciencia es imprescindible dominar el registro propio de cada disciplina (géneros, terminología, estilo): *saber ciencia significa poder hablar y escribir de ciencia*, porque el lenguaje es el principal recipiente del conocimiento generado por las comunidades humanas” (2007: 20). Estamos hablando, como algunos autores la denominan (Carlino 2005), de una

alfabetización académica que requiere, como en el caso de la alfabetización, de procesos pedagógicos para que los estudiantes accedan a la cultura escrita de estas disciplinas.

5. Resultados

5.1. Concepciones sobre lectura y escritura

a) *Saber leer es saber decodificar*

Las concepciones que los estudiantes universitarios de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas tienen sobre la lectura y la escritura reflejan una constricción hacia la decodificación. La mayoría de los estudiantes entiende que el saber leer y escribir radica en el reconocimiento de las grafías y palabras, quedando el significado de las mismas en un segundo plano: *“Saber leer significa el proceso de decodificar y comprender lo que el autor de algún libro, texto o artículo, etc., nos quiere dar a conocer”*. *“Saber leer implica el proceso de decodificación de un mensaje, pero también es necesario la comprensión del mismo”*.

Como se observa, el énfasis radica en la capacidad de decodificación del lector de un texto. Si bien no se descarta la importancia de la comprensión del mensaje, no se considera en absoluto que la lectura supone un proceso de construcción del significado en el que existe interacción entre el lector y el texto, entre el texto y el contexto. Estas comprensiones tienen sus raíces en las experiencias vividas por los estudiantes durante sus primeros contactos con la lectura y la escritura alfabéticas. Revelan, además, la insistencia que se realiza en la escuela, la que se replica en los hogares, en el aspecto formal de la lengua y no así en su función comunicativa, social y de desarrollo personal. *“Mi profesora me hacía leer fuerte y cuando me equivocaba en alguna letra o sílaba, me castigaba y debía leer cada vez más rápido, pero no entendía lo que estaba leyendo”*. *“En mi casa, lo primero que me enseñaron fue a reconocer las vocales, luego el abecedario y tenía que gritar el nombre de las letras”*.

b) *Saber escribir es codificar correctamente*

En la misma lógica que en el caso de la lectura, los estudiantes reducen el aprendizaje de la escritura al conocimiento de su aspecto formal básico, la

ortografía: *“Saber escribir es poder combinar las letras”. “Es saber usar correctamente las letras”*. Sobre todo en los estudiantes de primer semestre, se nota el énfasis que realizan en el proceso de codificación que incluye la caligrafía, pues ninguno hace referencia al proceso de construcción de significado desarrollado en una estructura textual. *“Escribir es hacerlo correctamente sin errores ortográficos y buena letra”. “Significa escribir bien sin errores ortográficos y con letra clara”*. De estas respuestas, y basados en sus competencias en la producción de textos, podemos inferir que las experiencias de escritura desarrolladas en la escuela han sido escasas y se han limitado al nivel oracional, bajo la concepción de que la escritura es un fin en sí mismo, asociada con la repetición y de ninguna manera la creación. Además, la escritura se vincula a la caligrafía, que, si bien es fundamental en las primeras etapas del desarrollo de la escritura, durante años —y en algunos casos ello persiste— ha sido sobrevalorada al punto de reducir las prácticas escriturales al copiado de textos que solo produjo cansancio y rechazo en los estudiantes.

En los estudiantes de semestres avanzados, se nota una comprensión un poco más amplia del proceso que, en definitiva, ha sido influenciada por sus experiencias en la Universidad. *“Escribir en la Universidad es complejo pues hay que escribir textos difíciles con muchas exigencias”. “Al llegar a la Universidad, todo cambió, los libros eran y son extensos, por eso a mí no me gusta leer ni escribir textos difíciles como los ensayos o monografías”*. Como se ve, existe una comprensión de la escritura vinculada al texto, sin embargo, esta está asociada a la dificultad, la obligación y la falta de preparación para asumir las prácticas de escritura en este nivel. Sin embargo, cuando evalúan sus dificultades, tienden a reducirlas nuevamente a la codificación sin considerar la complejidad del proceso que requiere de distintos niveles de organización textual y discursiva: *“Digamos... al querer hacer una composición no puedo, porque me falta léxico”. “Mi problema está en la ortografía”*.

Los docentes, al evaluar las competencias de los estudiantes, tanto en la comprensión como en la producción, hacen énfasis en sus problemas: *“Presentan problemas de comprensión de textos sencillos y más aún de producción. Ni siquiera son capaces de realizar una síntesis”. “Tienen muchos problemas con la lectura de comprensión, solo decodifican, pero no entienden lo que están leyendo y el problema se refleja de forma más marcada cuando tienen que hacer textos escritos”. “No creo que puedan leer textos complejos y comprenderlos sin*

dificultad. En cuanto a escritura, hay gravísimos problemas; falta de dominio de ortografía y sintaxis; no hay comprensión de párrafos, de oraciones”.

Como se ve, la reducción que realizan los estudiantes de los procesos a la mera codificación o descodificación se refleja en sus competencias que son evaluadas por los docentes como deficientes. Además, los estudiantes reducen la escritura al mero registro sin considerar las posibilidades de desarrollo de conocimiento que les brinda, es decir su función epistémica, que tampoco es considerada por los docentes.

Algo que llama la atención es que hay una conciencia, de parte de ambos actores, sobre los problemas que deben enfrentar en la lectura y la escritura, sin embargo, no encontramos muchas referencias sobre estrategias implementadas para resolverlos, salvo la insistencia en las tareas de lectura tradicionales: *“Se ha establecido obligatoriedad de lecturas en el área de inglés...investigación bibliográfica, pero los estudiantes no tienen costumbre de leer, cuesta mucho forzarlos a leer, se ha utilizado estrategias: controles de lectura y aplicación de la lectura”.*

Es más, en general, los docentes consideran que la Universidad no debe “reparar” los problemas que la escuela no ha sabido resolver: *“También deberíamos elevar los niveles de exigencia en el ingreso; no deberían entrar a la Universidad los que no han desarrollado las habilidades básicas”.* *“La Carrera tiene el rol de proponer cursos de lectura y escritura, pero la Universidad no puede convertirse en un sustituto del colegio, perdemos tiempo en enseñar a leer y escribir; no es un objetivo de la carrera. No podemos ser una universidad remedial, si no nunca se va a poder cumplir con las aspiraciones y objetivos de formación”.*

En este sentido, los docentes consideran que las habilidades de lectura y escritura son básicas, y que deben ser desarrolladas en la etapa escolar. Esto y nuestra experiencia docente nos llevan a afirmar que en la Carrera de Lingüística aún no se ha iniciado el debate sobre las características de la escrituralidad académica, y las obligaciones que nos plantea como institución de formación.

b) La lectura y la escritura como procesos tortuosos

La lectura y la escritura, en tanto experiencias de vida de los estudiantes, reflejan procesos de violencia física y simbólica. La mayoría de los estudiantes

expresa que sus experiencias con la lectura y la escritura no han sido favorables ni alentadoras. Tanto en la familia como en la escuela, las experiencias de los estudiantes reflejan agresiones verbales y físicas, de las que fueron objeto por parte de los padres, los hermanos y los profesores. Si bien la familia de la mayoría de los estudiantes enunciaba la importancia del saber leer y escribir, el fomento de la misma en los niños se lo hacía con violencia. *“Cuando yo tenía entre 5 y 6 años, al no poder hacer mis tareas, mi papá me agarraba de mis cabellos y golpeaba mi cabeza contra la mesa. Esto ocurría cuando no podía leer o al escribir mal”. “Cuando aprendí a leer y escribir, incluso antes de la escuela, mi hermana me presionaba con golpes en la cabeza y jalones de oreja para que yo aprenda a leer y escribir”.*

De la misma manera, la situación se repetía en la escuela, espacio fundamental, en la representación de los padres, donde los niños debían aprender a leer y escribir “bien”. *“Al momento en que la profesora nos tomaba control de lectura, por cada error, me gritaba, me daba coscorrónes y a veces me castigaba. Poco a poco fui odiando la escuela. Sin embargo, gracias a la ayuda de mi hermana fui mejorando, en parte, lo hacía para que la profesora dejara de gritarme y ridiculizarme”.* Así, los dos espacios compartían formas violentas de enseñar y fomentar la lectura y escritura en los niños, hoy estudiantes universitarios, quienes como consecuencia de dichas experiencias expresan y practican su reticencia a la lectura y escritura, sabiendo, sin embargo, que sin ellas su rendimiento y avance en la Universidad estará en riesgo.

c) La lectura y la escritura como obligaciones impuestas

Los estudiantes universitarios leen y escriben porque los docentes así lo piden. Esta es una constante en las representaciones de los estudiantes, que han atravesado por experiencias similares desde los inicios de su proceso de “alfabetización”. Estas representaciones nos hacen ver que la forma como han sido expuestos a la lectura y la escritura, tanto de niños como de jóvenes, se refleja claramente en los bajos niveles de apropiación y aplicación de las habilidades escriturarias en su vida académica, familiar y social. *“La verdad no leo, si leo es por obligación, en serio, incluso en el colegio me aburría, en la Universidad peor; si lo hago, lo hago porque el docente nos obliga a leer”. “El saber leer y escribir, más que gusto, es una obligación, ya que la mayoría lo hacemos por orden del licenciado, y como es un requisito para aprobar la materia, pues lo hacemos, sin importar que si te gusta o no”.*

Esto se confirma en las percepciones de los docentes que afirman que a sus estudiantes no les gusta leer, que nunca lo hacen por iniciativa propia y que, incluso, no responden a las actividades de lectura que les plantean como parte de sus tareas obligatorias: *“Se les da todo el material necesario pero ni siquiera lo revisan”*. *“... cuesta mucho forzarlos a leer”*. *“Cuando se les asigna una lectura, máximo dos o tres cumplen con la tarea”*.

5.2. Concepciones sobre la función social de la lectura y la escritura

a) La lectura y la escritura como oportunidad de estudios

En el imaginario de los estudiantes universitarios, está muy arraigada la concepción de que la lectura y la escritura son los medios para la realización de estudios escolares básicos y superiores. No obstante de las limitaciones de la comprensión de la lectura y escritura como herramientas de desarrollo cognitivo y discursivo, estos asignan una importancia indiscutible a las mismas para continuar con sus estudios.

Para muchos de los estudiantes, la lectura y la escritura les posibilitaron el acceso y permanencia en la Universidad: *“El haber aprendido a escribir y leer es de mucha importancia porque mediante estas dos herramientas he podido llegar hasta donde estoy ahora, en la Universidad”*. *“En el contexto universitario, el saber leer y escribir significa, en cierta forma, algo bueno ya que sin saber leer ni escribir no estaría en la Universidad”*. *“Si no supiera leer y escribir, ¿qué estaría haciendo aquí en la Universidad?”*. Para otros estudiantes, la lectura y la escritura, además de permitirles desarrollar sus estudios superiores, les permiten generar ingresos económicos. *“Así, uno tiene muchas oportunidades de estudiar una carrera, o, si no, tener ingresos económicos”*.

En este sentido, la comprensión de los estudiantes sobre la importancia del saber leer y escribir nos deja ver que estas dos habilidades son altamente valoradas como tales, aunque su desarrollo no haya sido alcanzado favorablemente en la mayoría de los casos, lo que repercute negativamente tanto en su rendimiento académico como en sus actitudes frente a las mismas. Esta comprensión coincide con la de los docentes: *“Es el requisito fundamental, básico y más importante para que un universitario pueda estudiar y profesionalizarse”*. *“Son habilidades de fundamental importancia, básicas, que*

posibilitan el desarrollo académico de nuestros estudiantes”.

Estas coincidencias nos confirman que, en el ámbito universitario, la escrituralidad es fundamental no solo porque vehicula todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque se define como un valor primordial asociado a la educación, en general, y, con mayor énfasis, a la educación superior. Esta concepción, ahora más que nunca, adquiere relevancia, debido a que se constata menos competencias en estas áreas no solamente en los estudiantes, sino también en un porcentaje significativo de profesionales⁴.

b) La lectura y la escritura como vías de acceso a información y comunicación

La valoración de la lectura y la escritura como vías de acceso y comunicación de la información individual, local, nacional e internacional está presente en las representaciones de los estudiantes. Si bien es de conocimiento general que estas dos habilidades permiten la circulación de la información, los estudiantes, sujetos de nuestra investigación, conciben ambas como la puerta al mundo interno y externo, aquella que les permite estar enterados de lo que sucede en sí mismos, en sus culturas y en el mundo en general. *“Para mí, leer significa informarse sobre algo, cultivar más el conocimiento en nuestras vidas, llegar a conocer más sobre la vida y el mundo”.* *“La lectura y escritura nos permiten saber lo que está pasando en el mundo y comunicarlo”.*

De ello se colige, entonces, las razones por las que los estudiantes valoran los libros aunque sus experiencias de primeros contactos con ellos no hayan sido muy favorables ni agradables, como lo veremos más adelante. *“Fue por los libros que supe que el mundo era grande, y que había tantos pueblos, ciudades y personas que eran muy diferentes a los que yo conocía”.* *“Con los libros aprendí que quien más lee, conoce más de algo y que puede entablar conversaciones interesantes”.* En general, los estudiantes coinciden en que los libros son fuentes valiosas de información, pero se reservan el derecho de acceder y procesar dicha información, es decir, de “extraer” los conocimientos de los mismos.

Los estudiantes tienen claramente internalizada la idea de que la lectura y la escritura les permiten acceder no solo a información, sino también a

⁴ Esta afirmación se fundamenta en las múltiples quejas que nos hacen llegar los responsables de diferentes instituciones con respecto a las competencias de sus subalternos.

conocimientos: *“Saber leer implica analizar, interpretar, pero, sobre todo, ampliar nuestros propios conocimientos”. “Al leer adquiero muchos conocimientos”. “La lectura es una herramienta que te permite adquirir nuevos conocimientos sobre algún tema de interés”*. No obstante de esta representación, la mayoría expresa su disgusto por la lectura y la escritura. Las razones de este distanciamiento psicosocial radican en las experiencias iniciales con las mismas y en las formas actuales de su implementación en la Universidad.

c) La lectura y la escritura como mecanismos de ascenso social

Los textos escritos y su acceso a ellos históricamente se han vinculado con las elites, por lo que se han constituido en instrumentos políticos de exclusión que han subalternizado, en nuestro país, las culturas y lenguas indígenas. En este sentido, estas poblaciones perciben que el acceso a esos textos y a la cultura que vehiculan es una forma de reivindicar su situación, de combatir la discriminación, de ascender socialmente, mejorar su calidad de vida e, incluso, de ejercer su ciudadanía: *“Hoy, en la Universidad, para mí, saber leer y escribir, sinceramente, es una obligación, una obligación por parte mía, porque esto ya es para mi futuro, si no supiera leer y escribir sería rechazada de la Universidad y discriminada por mis compañeros”. “Para mí la lectura y escritura es lo principal y primordial, es una forma de sentirme y estar entre las personas. Ser atendida, tomada en cuenta, tener voz y voto como ciudadana de un país”. “Hoy, una persona que no sabe leer ni escribir es discriminada, es como si no estuviera, nadie lo toma en cuenta, tampoco respetan sus derechos”*.

Además, se interpreta que no hay posibilidad de desarrollo individual o social sin la escrituralidad, pues se entiende como valor central de la profesionalización y la competitividad: *“El saber leer no significa poder leer un artículo o un texto, sino saber comprenderlo e interpretarlo, lo que te da ventajas sobre el resto”. “Saber leer y escribir es algo muy importante para ser alguien en la vida”*.

Conclusiones

Los resultados de la investigación realizada en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas nos han permitido arribar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los estudiantes reducen las prácticas de escritura y lectura

a su dimensión formal básica ligada a la decodificación y codificación, por lo que centran su atención en las microhabilidades iniciales como la caligrafía y la representación ortográfica. Si bien en la Carrera se utilizan sobre todo los ensayos como instrumentos de evaluación, vemos que aún no se ha desarrollado una concepción adecuada de la función de los textos en general en los procesos de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento. Aunque se haga énfasis en tareas de lectura y escritura, estas no son centrales en las prácticas de la Carrera por lo que no se han asumido desde una perspectiva más integral.

En segundo lugar, las experiencias escriturarias de los estudiantes están marcadas negativamente, lo que ha producido que se alejen de esas prácticas, que rechacen las tareas de lectura y escritura o simplemente las realicen como obligación. Sin embargo, esas experiencias, lejos de inducirlos a representar negativamente la escritura, han reforzado la idea de su valor en la sociedad como instrumento de ascenso social. A pesar de sus experiencias traumáticas, los estudiantes reconocen en las habilidades de leer y escribir valores fundamentales para continuar sus estudios y para lograr un lugar en la sociedad. Podemos ver, entonces, que tienen presente la dimensión social de la escritura, pero solamente como un valor, no como una práctica que efectivamente les permita alcanzar sus objetivos de vida.

Finalmente, la Universidad, en general, y la Carrera, en particular, apoyan sus prácticas académicas en la escrituralidad, sin embargo, aún no se ha reflexionado sobre el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas. Está pendiente la discusión sobre el rol de la Universidad, y en consecuencia de los docentes, en la formación de los estudiantes en estas áreas para superar los problemas de redacción y comprensión de textos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dadas las características socioculturales y lingüísticas de nuestra población estudiantil, la falta de atención a esta problemática puede interpretarse como una práctica institucional discriminatoria que tiene incidencia en el abandono y los niveles elevados de reprobación, evidenciados en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, esta problemática nos plantea un desafío que estamos obligados a encarar.

Bibliografía

Abric, J. C. *et ál.*

1994 **Pratiques sociales et représentations.** París: PUF.

Alandia, Patricia

2005 **Desarrollo de competencias textuales.** La Paz: Plural.

Arnold, Denise

2006 “Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto”. En Mario Yapu (coord.), **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas.** La Paz: PIEB. 5-115.

Barragán, Rossana (Coord.)

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.

Barrantes, Rodrigo

2002 **Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo.** San José: EUNED.

Cassany, Daniel

2007 “La lengua entre las humanidades y las ciencias”. En Revista **Página y Signos.** Año 1, n.º 2. 15 – 27.

Carlino, Paula

2005 **Escribir, leer y aprender en la Universidad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.

Spedding, Alison

2006 “Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos”. En Mario Yapu (coord.), **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en**

ciencias sociales y humanas. La Paz: PIEB. 119-196.

Van Dijk, Teun

2004 "Discurso y dominación". En Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. **Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas**, 4 de febrero de 2004.

Vich, Víctor y Virginia Zavala

2004 **Oralidad y poder.** Buenos Aires: Editorial Norma.

Yapu, Mario (coord.)

2006 **Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas.** La Paz: PIEB.

Zavala, Virginia

2002 **Desencuentros con la escritura.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.