



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad

Herrera, Yudi; Dapelo, Bianca

Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad

Praxis Educativa (Arg), vol. 24, núm. 2, 2020

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163488009>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240209>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad

Discontinued reading trajectories: legal practices during the transition to university

Trajétórias de leitura descontinuadas: práticas legais durante a transição para a universidade

Yudi Herrera

Universidad de Playa Ancha, Chile

yudi.herrera@upla.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-1406-6089>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240209>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163488009>

id=153163488009

Bianca Dapelo

Universidad de Playa Ancha, Chile

bdapelo@upla.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-5357-3900>

Recepción: 01 Marzo 2020

Aprobación: 25 Abril 2020

RESUMEN:

El estudio de la transición a la universidad intenta dar respuestas al aumento del fracaso escolar durante el primer año de universidad. Se problematiza la transición como un fenómeno estandarizado que desconoce las trayectorias de literacidad irregular de los estudiantes. Este estudio pretende contrastar las prácticas letradas académicas y no académicas para dar cuenta del proceso de apropiación de la cultura letrada en la transición, sus disrupciones e identidades lectoras emergentes. Se plantea un estudio cualitativo descriptivo, con un enfoque fenomenológico, para dar cuenta de categorías de descripción estructuradas jerárquicamente. Se basa en dos series de grupos focales (70 estudiantes) y ocho entrevistas. Los resultados más relevantes señalan que existe una hibridación de prácticas letradas que conviven con el discurso del déficit. Se plantea la necesidad de valorar las identidades lectoras de contexto vernáculo y, al mismo tiempo, proporcionar progresivo acceso a formas dominantes de las prácticas letradas.

PALABRAS CLAVE: literacidad académica, trayectoria de lectura, transición, identidad lectora, literacidad vernácula.

ABSTRACT:

The study of the transition to university attempts to provide insights into the increase in school failure during the first year of university. Transition is problematized as a standardized phenomenon that ignores students' irregular literate trajectories. This study aims to contrast academic and non-academic literate practices to account for the process of appropriation of literate culture in transition, its disruptions and emerging literate identities. A qualitative descriptive study is proposed, with a phenomenological approach to account for hierarchically structured categories of description. It is based on two series of focus groups (70 students) and eight interviews. The most relevant results indicate that literate practices coexist with the deficit discourse. The need to value reading identities from vernacular contexts and at the same time provide progressive access to dominant forms of literate practice is considered.

KEYWORDS: academic literacy, reading path, transition, reading identity, vernacular literacy.

RESUMO:

O estudo da transição para a universidade tenta dar respostas ao aumento do insucesso escolar durante o primeiro ano da universidade. A transição é problematizada como um fenômeno padronizado que ignora as trajetórias iletradas irregulares dos alunos. Este estudo visa contrastar práticas acadêmicas e não acadêmicas literárias para dar conta do processo de apropriação da cultura literária em transição, das suas perturbações e das identidades literárias emergentes. É proposto um estudo descriptivo qualitativo, com uma abordagem fenomenológica para dar conta de categorias de descrição hierarquicamente estruturadas. É baseado em duas séries de grupos focais (70 alunos) e 8 entrevistas. Os resultados mais relevantes indicam que existe uma hibridização das práticas jurídicas que coexistem com o discurso deficitário. É levantada a necessidade de valorizar as identidades de leitura dos contextos vernáculos e, ao mesmo tempo, proporcionar acesso às formas dominantes de prática jurídica.

PALAVRAS-CHAVE: literacia acadêmica, caminho de leitura, transição, identidade de leitura, literacia vernacular.

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de la transición entre la escuela y la universidad se ha generado, en parte, para dar cuenta del aumento del fracaso escolar durante el primer año de universidad. Además, se ha argumentado que existe una desconexión general entre las expectativas de los estudiantes y las de las instituciones de educación superior (Lea y Street, 1998), cuyas consecuencias afectan la experiencia general de transición, pero son los discursos asociados a la falta de preparación de los estudiantes ingresantes los que parecen predominar como parte de la explicación (Baker, 2011).

El contexto educativo chileno experimenta una expansión de la matrícula en educación superior y, con ello, un aumento de la participación de los estudiantes “no tradicionales”. Los resultados de la investigación sobre la integración de estos estudiantes en la universidad chilena avalan el argumento de que la estructura educativa superior reproduce las desigualdades socioeconómicas de la estructura social, dado que los estudiantes con capital cultural o ‘habitus familiar’ congruente con el institucional existente son quienes logran el éxito académico en oposición a los de disímil bagaje (Jarpa Arriagada y Rodríguez Garcés, 2017). Los programas de literacidad académica se instalan, en Chile, como reconocimiento de este fenómeno y en respuesta remedial al discurso oficial sobre las limitaciones de los estudiantes ingresantes.

Discursos predominantes respecto la lectura académica en el período de transición

Dada la relevancia que han adquirido, en el ámbito de la educación superior, los estudios sobre la transición, algunos autores abogan por el refinamiento del concepto de transición, acentuando su complejidad (Taylor y Harris Evans, 2018; Gale y Parker, 2014) y llaman a superar el reduccionismo de los enfoques que la tratan como un fenómeno estandarizado, lineal y contingente, enfrentándolo con medidas remediales y prácticas de aculturación que no reconocen debidamente las múltiples diferencias, la irregularidad en sus trayectos y las dificultades experimentadas por los estudiantes al interior y fuera del contexto educativo.

De manera más acentuada que durante la secundaria, los estudiantes al integrarse a la vida universitaria experimentan la lectura con fines académicos como una actividad examinadora y selectiva cuyos resultados expresan su imagen como estudiantes —frente a otros y a sí mismos—, más que solo como una actividad de interés personal (Mann, 2000). El fracaso de los estudiantes, al intentar cumplir con las expectativas de lectura académica, es interpretado como indicio de su falta de comprensión y/o motivación. La necesidad de asumir las prácticas de lectura valoradas por la academia y, por ende, adoptar identidades académicas legitimadas en la universidad se convierte en imperativo para la lograr la aceptación y la participación —institucional y disciplinaria— en la cultura académica (Baker, Bangeni, Burke y Hunma, 2019; Bosley, 2008).

En el escenario latinoamericano, son escasos los estudios que se preocupan por la comprensión de las experiencias de literacidad situadas y, especialmente, de la lectura académica desde enfoques socioculturales centrados en la transición (Baker *et al.*, 2019) y en las prácticas letradas que experimentan los estudiantes (Aliagas, Castella y Cassany, 2009). Por ende, este estudio pretende describir y contrastar las prácticas letradas académicas y no académicas en las que participan los estudiantes de enseñanza media y de primeros años de universidad para dar cuenta del proceso de apropiación de la cultura letrada durante la transición y las identidades lectoras emergentes.

Enfoques de abordaje de la literacidad

El enfoque adoptado por este estudio es la perspectiva sociocultural de la “literacidad” (Lea y Street, 1998; Ivanič, 2004, 1998; Barton y Hamilton, 1998), propone desplazar el interés en las habilidades de escritura y lectura de los textos hacia la preocupación por las prácticas en las que estos textos se incorporan, su legitimación e impacto en los estudiantes, las tensiones en la invisibilización de la voz autoral en la escritura académica estudiantil, así como la centralidad de la revisión de las prácticas situadas a fin de visibilizar formas

alternativas de construir significados en la academia y recursos que los estudiantes “no tradicionales” aportan como herramientas legítimas para construir significados (Lillis y Scott, 2007).

Desde este enfoque, ser “alfabetizado” no significa simplemente haber adquirido las habilidades técnicas para decodificar y codificar signos, sino haber dominado un conjunto de prácticas sociales relacionadas que son inevitablemente plurales y diversas. Este enfoque propone centrar la atención en dos unidades de estudio: las prácticas letradas y los eventos letrados. Para Barton y Hamilton (1998) las prácticas letradas hacen referencia a las maneras culturales que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular. Está claro que el poder social, político y económico está estrechamente asociado con el acceso al conocimiento y reconocimiento de ciertas literacidades y prácticas letradas. Por lo tanto, se entienden como múltiples y socialmente situadas (Archer, 2006). Mientras que los eventos letrados son actividades en las cuales la literacidad cumple un papel, son acontecimientos observables y específicos los que dan cuerpo a estas prácticas.

El enfoque sociocultural se refiere a prácticas letradas “dominantes” para designar las actividades de lectura y escritura legitimadas por una institución social que son demandadas como formas apropiadas de usar el texto escrito. Al leer los textos, los estudiantes no solo están aprendiendo conceptos e ideas, sino lo que se considera como alfabetización académica en la disciplina: las formas de pensar, leer, escribir, valorar y también “ser” que son reconocidas y valoradas. Por oposición, se denomina prácticas letradas “vernáculos” a las maneras privadas de lectura, aprendidas y usadas informalmente, flexibles y no impuestas en las que participan los estudiantes (Aliagas *et al.*, 2009).

Los estudiantes inmersos en prácticas letradas dominantes adquieren una “mirada”; una forma de ver el conocimiento y el mundo que los rodea con un enfoque particular que los marcará como pertenecientes a una comunidad discursiva particular, en la que están siendo “enculturados”. Esta mirada puede ser cultivada o entrenada a través de la inmersión en la comunidad del discurso; a través de la interacción social e intelectual con aquellos que ya la poseen (Alvermann, 2006).

Para los estudiantes que provienen de hogares y escuelas que son congruentes con las alfabetizaciones universitarias y los enfoques de aprendizaje, la adquisición de esta mirada puede no ser un proceso tan largo y complejo como para los estudiantes que provienen de hogares y escuelas que lo son mucho menos (McKenna, 2004), de allí la relevancia de revisar la transición. Este enfoque llama a revisar las prácticas institucionales exigidas como transparentes y naturales, analizar la resistencia de los estudiantes y explorar las construcciones de alfabetización de las culturas minoritarias, a abordar todas las contribuciones significativas para extrañarnos de nuestras prácticas y así comprenderlas, ya que estas y los textos deben estar sujetos a preguntas. En otras palabras, reunir los recursos semióticos para comprender y promover una real equidad (Comber, 2014).

En el ámbito de la lectura en la universidad, las investigaciones que comparten esta visión dan cuenta de los efectos del rol del ‘habitus’ entendido como las disposiciones y trayectorias de lectura académica necesarias para legitimar una voz académica propia en la universidad (Hill y Meo, 2015), el estudio de las adaptaciones y apropiaciones que agencian los actores educativos para dar cuenta del conocimiento y la literacidad válidas en la universidad (Baker, 2018; Bharuthram, 2012; Kalman, 2003), el rol de las prácticas de lectura en la transición asociadas a experiencias de aculturación y estancamiento para estudiantes no tradicionales (Baker, 2018) y el significado que tiene la lectura para los estudiantes desde una perspectiva experiencial individual e histórico contextual (Mann, 2000).

En el escenario educativo de la literacidad, conviven enfoques y prácticas mixtas cuya frecuencia determina qué prácticas son promovidas, consideradas apropiadas y, por ende, se encuentran legitimadas en el contexto académico. De allí surge nuestro interés por abordar las prácticas e interacciones situadas académicas y no académicas en las que participan los estudiantes de enseñanza media y de primeros años de universidad para dar cuenta del proceso de apropiación de la cultura letrada durante la transición y las identidades lectoras emergentes.

METODOLOGÍA

Dado el carácter exploratorio de la investigación, se emplea la metodología cualitativa enfocada a la comprensión de las prácticas de lectura durante la transición de los estudiantes entre la enseñanza media y la enseñanza superior. Este estudio pretende acceder a la comprensión que los propios participantes de la investigación tienen de esa experiencia. Se seleccionó la fenomenología como el enfoque metodológico con el que lograr este objetivo, diseñado a partir de una base empírica, como un proceso más de descubrimiento que de verificación (Marton, 1981).

Por lo tanto, se intentó trazar un mapa de las variadas formas en que estudiantes de cuarto año de enseñanza media y de primer año de universidad, docentes y el personal de biblioteca experimentan y comprenden las prácticas letradas cotidianas y académicas. El espacio de resultados de un estudio fenomenológico da cuenta de un conjunto de categorías de descripción estructuradas jerárquicamente en relación con el fenómeno en estudio, determinadas por el análisis que hace el investigador de los relatos de los individuos sobre su experiencia. De allí que el diseño de investigación puso en primer plano los contextos de producción de la lectura de los participantes, así como las opiniones "emic" de los participantes sobre sus prácticas. Las sucesivas interacciones en el "campo", a través de entrevistas "cara a cara" y en grupos focales en torno a las prácticas facilitaron la recopilación de "datos" y mejoraron la comprensión de la experiencia de cada individuo.

Informantes

Este artículo se basa en dos series de grupos focales. El primero involucró dos grupos focales conformados por 20 estudiantes de cuarto año medio de un liceo técnico público (LT) y otro de tipo humanista semiprivado (H). El segundo estuvo conformado por cuatro grupos focales integrados por 50 estudiantes de primer y cuarto año de cuatro carreras de la universidad de la misma localidad, pertenecientes a dos carreras profesionales y dos carreras profesionales pedagógicas.

Las entrevistas implicaron a cuatro docentes de las asignaturas de lenguaje e historia y dos encargadas de biblioteca de estos establecimientos de enseñanza media, dos docentes universitarios de carreras pedagógicas y profesionales de la misma universidad y dos encargadas de biblioteca de enseñanza media.

Los estudiantes seleccionados fueron voluntarios, representaban logros de mejores promedios de notas en lenguaje hasta quienes tenían notas inferiores.

Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización por parte de los participantes, se transcribieron y fueron procesadas a través de análisis temático categorial utilizando el software Nvivo 12 Plus; la investigación se realizó en la comuna de Valparaíso durante 2018 y 2019. Y contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

Análisis de las prácticas letradas en el contexto cotidiano y la configuración de una identidad lectora social.

Janks (2010), en su texto, destaca cómo las prácticas letradas dominantes son valoradas por las instituciones sociales como las educativas, mientras que otras prácticas letradas vernáculas no siempre son reconocidas o apreciadas. Estas asimetrías pueden tener como consecuencia que los recursos de un estudiante en particular para representar sus significados no tengan valor para quienes tienen roles de poder en el aula. También, afirma que, en el mejor escenario, las prácticas vernáculas son ignoradas por las instituciones dominantes y, en el peor, son descalificadas como deficientes, frente a lo cual sugiere reconocer las prácticas vernáculas de los estudiantes para negociar en el aula y generar prácticas variadas, integrando los géneros académicos dominantes.

Las literacidades cotidianas de los estudiantes, tanto de la enseñanza media como de la educación universitaria, muestran un transcurso activo y variado, aunque conformado por textos que el canon literario no reconoce como legítimos.

En los establecimientos de enseñanza media, las temáticas más leídas están relacionadas con el terror en distintos géneros de cómics, historietas de estilo japonés conocidas como mangas y los ‘creepypasta’ que son relatos cortos de terror de difusión masiva. Todos ellos se leen indistintamente en formatos de texto, imagen o video, además de libros de esta temática: “Stephen King, eh que más, así como de terror o de cualquier cosa en realidad o sobrenatural o terror psicológico” (Estudiante 1, LT, Grupo Focal, 15, 08, 2018). Por otro lado, se frecuenta la lectura de diarios como *La Estrella*, *The Clinic*, o medios noticiosos en internet. Gran parte de la lectura de páginas de internet están dedicadas a aprender de manera autónoma desde gastronomía hasta cómo jugar video juegos o crear accesos a internet: “Por ejemplo, hay trucos interesantes que a uno le arreglan la vida, por ejemplo, yo estoy tratando de averiguar cómo funcionan los teléfonos, para poder entrar a internet sin tener que tener un chip” (Estudiante 5, LT, Grupo Focal, 15, 08, 2018). En el caso de las literacidades vernáculas universitarias de nuestros entrevistados, se presentan en menor intensidad las mangas y cómics y con mayor frecuencia el acceso a noticias: “No, yo no veo todos los medios de comunicación masivos de Chile, a mí me gustan como los independientes, o en Instagram que uno ve como noticias los medios diarios” (Estudiante 4, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 28, 05, 2019).

En algunas carreras, las prácticas letradas vernáculas guardan relación con géneros canónicos de narrativa o poesía:

Est.U: Yo escribo, llevo una novela escrita, con 300 páginas y todavía no voy ni a la mitad de la historia y es más que nada porque me hace sentir menos triste y creé un mundo de fantasía con hadas, dragones, y todo para escapar de la realidad más que nada y mi género literario también es fantasía y algo que no sea la realidad social en la que estoy viviendo. Algo que me aleje de esto. (Estudiante 1, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 18, 04, 2019).

O con géneros emergentes en las redes: “Eso también, tengo una página en Facebook donde escribo una cosa que se llama textposting que es un tipo de publicación, es solo texto, pero son situaciones de la vida diaria, puede ser hasta la misma poesía, cualquier cosa” (Estudiante 2, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 18, 04, 2019).

Las prácticas dominantes y vernáculas son importantes para la construcción de identidades sociales y de la interacción. De acuerdo con Aliagas et al. (2013):

Las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras, pues, actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social. (p. 99-100).

La interacción social promueve las prácticas letradas, los estudiantes utilizan sus lecturas noticiosas como instrumento de participación esencialmente familiar, con amigos o en comunidades virtuales en las que comparten intereses:

Est. M: —Es que yo lo que leo lo discuto, así tal cual.

Entrev.: — ¿Con quién lo discutes?

Est. M: —A veces con mi papá, a veces con los profes de práctica que nunca los leen y con el profe Alexis, especialmente con el Alexis (Estudiante 3, LT, Grupo Focal, 15, 08, 2018).

Est.U: —Yo tengo como 100 páginas abiertas en mi celu de distintas páginas, como para hacer seguimiento como de las noticias y tener después como un... no un argumento, pero una suerte de visión, postura, frente a distintas situaciones. (Estudiante 13, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 18, 04, 2019)

Las identidades lectoras de la cotidianidad aluden a lectores activos y versátiles en géneros emergentes y canónicos, a ciudadanos informados noticiosamente por medios elegidos selectivamente para interactuar socialmente, a curiosos autodidactas, a lectores selectivos de narrativas multimodales, a escritores íntimos o reconocidos que integran las estructuras cognitiva, emocional y social:

Est. U: He ganado varios concursos [de poesía] y estoy en libros de allá de Villa Alemana que se han publicado. Cuando tú ganas, te dejan publicar en algunos libros, y leer también, pero me gusta leer todo tipo de cosas, leo libros tanto de filosofía como políticos, históricos, pero que cuenten una versión de la historia, paralela a la que ya está entonces así también ayuda a no solo generar una postura de algo, sino tener diversas opiniones de un mismo tema. (Estudiante 12, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 18, 04, 2019).

Prácticas letradas en el contexto académico, la transición y la configuración de la identidad académica lectora.

Especialmente, en el caso de los estudiantes que ingresan a la universidad luego de haber cursado la enseñanza media, existen expectativas sociales sobre la preparación que la educación secundaria desarrolla para afrontar el primer año universitario. La literatura denomina discurso del déficit a las explicaciones sobre las dificultades en los niveles de lectura y en las que se transfiere la responsabilidad a la desmotivación, falta de compromiso de los estudiantes y a la insuficiente preparación en los niveles educativos precedentes (Baker *et al.*, 2019).

En las intervenciones de los entrevistados de enseñanza media, así como universitaria, el discurso del déficit es el primero que ha emergido desde el punto de vista de los docentes y encargados de bibliotecas al referirse al bajo interés lector y las dificultades que perciben en los estudiantes.

Blib.: —En los cursos más grandes es muy difícil que los niños lean, les cuesta leer hasta un párrafo y en una lectura más extensa ya están presentando rechazo. Son pocos los estudiantes que vienen a leer por su cuenta [a la biblioteca], hay revistas que vienen a leer, pero generalmente son muy pocos. Les complica leer textos de actualidad. (Bibliotecóloga 1, LT, Entrevista, 17, 11, 2018).

La alfabetización académica puede ser considerada desde ciertos enfoques como una manera unificada, problemática y prescriptiva de usar un tipo de lenguaje estándar y supone una visión deficitaria del idioma que, si se esencializa, puede llevar a estereotipar al "otro" (Webb, 2011). A pesar de la pervivencia del discurso del déficit en los establecimientos de educación media, en cada uno emergen prácticas letradas dominantes híbridas, en uno de los casos se enfocan los esfuerzos en privilegiar las prácticas centradas en habilidades mientras que en el otro se incorpora la perspectiva sociocultural. En el caso del establecimiento de modalidad humanista semiprivada, las prácticas de lectura parecen estar orientadas al desarrollo de habilidades y géneros canónicos de acuerdo con la docente de lenguaje:

Prof. M: —A ver, los chiquillos son muy analíticos, son capaces de extraer ideas principales, son capaces de resumir, son capaces de buscar información específica y también son capaces, es lo importante, de analizar información (...). Igual son súper buenos para comentar, para opinar, para criticar, cuando tratan de hablar de un tema, es que sus argumentos son muy superficiales y caen en falacias, y sus argumentos son muy débiles, lo que les cuesta los chiquillos es el ensayo. Es la estructura, igual tiene un fundamento, aunque hay ensayos más libres, pero de hecho en el ensayo se les piden citas en el formato APA para cuando lleguen a la universidad. (Profesor 1, H, Entrevista, 05, 09, 2018).

En el caso del establecimiento de educación técnica, el reconocimiento de las dificultades de comprensión lectora de sus estudiantes lleva a los docentes a adoptar prácticas letradas estratégicas más centradas en el desarrollo de interés lector, alineadas con las fases propuestas por Kalman (2003) de acceso, participación y apropiación de la literacidad. Esta conceptualización da cuenta de la literacidad como un proceso social que requiere de condiciones de acceso y disponibilidad cuyo ejercicio pretende el aprendizaje a través de la interacción. Esta autora afirma que la presencia de los libros por sí mismos no promueve la lectura, es la circulación y uso los que lo logran. Los docentes del área de historia del establecimiento técnico público instauran sendas bibliotecas temáticas en las que introducen tanto libros de la especialidad, así como otros cercanos a los intereses de los estudiantes para motivar la lectura. Incorporan la literacidad vernácula al establecimiento escolar. Dos de los docentes de historia describen cómo han implementado estas bibliotecas de aula:

Entonces, el director quiso modificar eso, porque si los niños no están yendo a la biblioteca, [entonces] la biblioteca irá a los niños, por eso se ideó la biblioteca en la sala de clases. Yo me quedé [en la sala] con los libros de Historia de Chile y de América y él con los libros de Historia Universal. Además, hemos ido trayendo libros de cómics, mangas y él ha traído libros de su propia colección. (Profesor 2, LT, Entrevista, 20, 08, 2018)

Los docentes reconocen los intereses de los estudiantes y dan acceso, hacen disponibles y les permiten apropiarse de las lecturas de canon y vernáculas:

Prof. 1: —[los libros de nuestra biblioteca] Son juveniles de temáticas actuales *milenials*, generalmente son los niños más sensibles los que leen, que están en la onda sensible, los “otakus” leen comics, tienen una forma de lectura... Acuérdense que Dumas y tantos otros autores de folletines eran en su época, literatura basura.

Entrevistador.: —¡Claro!

Prof. 1:—Es que, eso es lo que pasa, es que hay un canon establecido, entonces ¡ya!, tení que leer el Quijote.¡Claro!, no es malo, pero, esta, pero yo lo exigiría eso, pero el alumno tiene que tener una disponibilidad de la literatura que ellos quieren [...].

Emm, ese libro lo leyó una niña y le gustó, y a mí también: El Libro de la Selva de Selva de Kipling, es antiguo, eso es del canon ¡ese también le gusto a algunos niños!, La Ciencia Pop, mmm, ehh...(Profesor 2, LT, Entrevista, 20, 08, 2018)

Respecto al impacto positivo de estas prácticas, una de las docentes señala:

Prof.1: —Sí, mira, más impacto tiene el otro profesor con los niños porque tiene mangas, libros sobre guerra, etc. Yo tengo menos impacto porque hay menos niños interesados en la mitología, suelos, etc. A veces, lo piden más en sala porque no les gusta llevárselos a la casa y lo terminan acá en el colegio. (Profesor 3, LT, Entrevista, 20, 08, 2018)

Las posibilidades de negociación entre los docentes y los estudiantes de diverso capital cultural son destacadas por Comber (2014) como una de las propuestas pedagógicas de la literacidad, en las que se adapta el programa a partir de la diversidad de trayectorias de literacidad que los estudiantes aportan, y se aprovechan las oportunidades del entorno local con un sentido de posibilidad, dinamismo y cambio. Algunos maestros son capaces de explotar educativamente y construir sobre los recursos del colectivo de la clase y las oportunidades del lugar.

En esa experiencia, los docentes de historia se involucran en el desarrollo del interés por la lectura y la comprensión lectora para lograr aprendizajes. Hacen accesibles distintos tipos de texto, involucran los intereses de los estudiantes y adaptan sus objetivos. Respecto del empleo de este enfoque, los estudiantes señalan su interés por la lectura y la integran como parte de sus actividades sociales cotidianas:

Est.4: —Yo me leí un diario [los compañeros ríen].

Est.5: El *The Clinic*.

Est. 4: —Es que yo lo que leo lo discuto, así tal cual.

Entrevistador: —¿Con quién lo discutes?

Est.4: —A veces con mi papá, a veces con los profes de acá que nunca los leen y con el profe XX, especialmente con el profe de Historia.

Est. 6: —Yo una vez quería leer La Ilíada, que tenía el profe de historia, pero cuando llegué ya no estaba. Se perdió supongo.

Est.4: —Se fue.(Estudiantes 4, 5 y 6, LT, Grupo Focal, 15, 08, 2018)

Lectura en el contexto escolar formal.

Las prácticas de literacidad en el primer año de la universidad dan cuenta de la necesidad de superar los enfoques de habilidades por unos que aborden la multiplicidad de fuentes, la complejidad, identificación de relaciones y permitan a los estudiantes posicionarse frente a lo leído y a la realidad local, como precisa la docente de primer año:

Mira yo tuve una evaluación hoy con la gente de historia, primer año, tenían una lectura, 3 textos, que no sumaban más de 25 páginas, piensa eso, eh, [...] de la recopilación bibliográfica que yo leo, aunque me digan son pocas páginas, pero son densos en contenido y lo tengo más que claro, [...] entonces yo le pedí ahí “3 factores socioculturales, que inciden y que determinan el contexto socioeducativo, y la importancia”.(Profesor 4, Prof. Pedagógica, Entrevista, 14, 11, 2019).

La transición a la educación superior conlleva experiencias complejas de desadaptación y costos emocionales que acusan la particularidad de la cultura universitaria, con posibilidades de acentuar las exclusiones. De acuerdo con Read, Archer y Leathwood (2003) el estudiante se ve demandado, sin importar la heterogénea condición de entrada a partir de los conocimientos con que cuenta, a ser un buen estudiante, lo que está determinado implícitamente por discursos dominantes, mantenidos mediante prácticas naturalizadas y legitimadas que son vistos como la única o “natural” forma de pensar o actuar. El incumplimiento de esta condición podría considerarse por los profesores como falta de preparación o insuficiente desarrollo de las habilidades requeridas por los estudiantes “no tradicionales” (de liceos técnicos,

adultos trabajadores, minorías étnicas, entre otros). De allí que estos ingresantes experimenten soledad, alienación y confusión al no saber cómo responder a esta nueva realidad, como expresa la estudiante de primer año universitario:

Yo creo que la terminología, yo creo que a mí lo que más me fue dificultoso, para mí, habían muchas compañeras que sabían quién era Pablo Freire, quién era Vigotsky, quiénes eran muchos tipos dentro de la teoría del aprendizaje y yo llegue así... nula, nada, (...), era una bocanada de información para mí, entonces era como, cómo lo priorizo, cómo lo separo, incluso igual la materia al principio de la teoría, es como todos los tipos de una y todos los enfoques de una, entonces es como "ya" y este no sé de qué es, quién es él, qué piensa él. (Estudiante 4, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 28, 05, 2019).

Los estudiantes señalan las dificultades durante el primer semestre, el aumento de horas de estudio y la necesidad de aplicar estrategias de estudio como resúmenes, mapas conceptuales, integración a unidades de nivelación o grupos de estudio para desarrollar los conocimientos exigidos.

A las prácticas letradas subyacen las concepciones sobre lo que significa leer o lo que importa al leer. En enseñanza media, los estudiantes señalan el poco interés temático de las lecturas, destacan su interés informativo dada su implicación en prácticas evaluativas, lo que reduce su interés:

Pero, con lo que yo creo que de verdad matan los libros, es cuando hacen pruebas, porque hay libros buenos y después, analice una cosa y en una prueba en realidad, chao [se quita el gusto] En mi caso, bueno yo lo estudio textual. (Estudiante 7, LT, Grupo Focal, 15, 08, 2018).

En educación superior, la lectura se refiere a temas más abstractos, complejos y de mayor extensión y se acostumbra a combinar tres o cuatro textos que exponen enfoques diferentes. A menudo, los estudiantes señalan: "En realidad, hay mucho lenguaje técnico y cuesta mucho comprender y a veces hay que buscar una palabra en google, para saber qué significa (Estudiante 3, Prof., Grupo Focal, 18, 04, 2019).

Los docentes de la universidad esperan que los estudiantes construyan, a partir de las lecturas, informes de trabajo de campo, superando solo la lectura informativa, como señala esta docente:

Yo necesito es que ellos sean capaces de pensar, que la literatura los haga reflexionar, hacer un análisis crítico para que ellos sean capaces de visualizar la realidad socioeducativa con la que se van a encontrar (...), no aprender de memoria, no que definan, quiero que entiendan, quiero que los vivencien, para que trabajen con ellos. Luego los hago crear un proyecto en base a esta visión holística en donde yo me baso fundamentalmente en las problemáticas socioeducativas entonces, yo los mando a terreno a analizar, a trabajar con chiquillos de hogares de menores. (Profesor 4, Prof. Pedagógica, Entrevista, 14, 11, 2019)

Prácticas para lograr una identidad lectora académica

La lectura en la universidad se define en términos de las prácticas textuales valoradas por la academia. La asunción de las prácticas de lectura privilegiadas en la academia se convierte en un símbolo de la adopción y la encarnación de identidades académicas legitimadas, designando al lector como integrante de la comunidad disciplinar a la que ingresa (Baker *et al.*, 2019).

Las prácticas de alfabetización incluyen no solo procesos y estrategias mentales, sino también decisiones como la de emplear ciertas opciones de discurso, los tipos de lectura que se deben conocer, las actitudes, las actividades y procedimientos prácticos asociados con el lenguaje de una comunidad disciplinar. Las prácticas letradas de todos esos tipos están conformadas y conforman la identidad de los estudiantes, por ello la adquisición de determinadas prácticas de literacidad supone convertirse en un determinado tipo de estudiante, escritor o lector (Ivanič, 1998). Los estudiantes que son buenos lectores, al ingreso a la universidad, adaptan las prácticas que en sus trayectorias de lectura les han resultado exitosas, algunos de ellos cuentan con un capital cultural similar al demandado en las comunidades académicas, lo que permite experimentar una transición menos disruptiva:

Yo diría que tengo el mal de la hija de profe o el hijo de profe, que como inconscientemente en tu casa, cuando tú naciste estaba llena de libros y te vei (sic.) obligada en algún momento a empezar a leerlos. (Estudiante 6, Prof. Pedagógica, Grupo Focal, 28, 05, 2019).

En el caso de los estudiantes de enseñanza media y educación superior, considerados como lectores con dificultad, de acuerdo con Alverman (2006), se desajustan de la construcción cultural académica de las prácticas valoradas y, por ende, implementan estrategias que de manera real o simulada los acercan a la identidad legitimada y demandada por la academia:

En lenguaje, emm, por ejemplo, en el caso de los libros, a mí no me gusta leer, me carga leer y para las pruebas me leo lo resúmenes o escucho un audio, cosas así, en videos y no me va mal. Entonces, como que no siento la necesidad de tener que leerme el libro, entonces no me gusta en mi caso leer el libro, no me gusta lenguaje, la verdad. (Estudiante 5, H, Grupo Focal, 12, 09, 2018).

La evasión de la lectura se convierte en una práctica que se adopta y se mejora para cumplir con las actividades: “Yo hago trabajos bien, y si copio y pego intento que se vea bien” (Estudiante 7, H, Grupo Focal, 12, 09, 2018). Algunas tareas de lectura demandadas logran comprometer e interesar a los estudiantes con dificultades, pero cuando subyace la finalidad evaluativa de la actividad, se pierde el compromiso del lector con el texto. Así, se termina entendiendo lectura y escritura como mecanismos para ganar una nota y logran prevalecer los indicadores que se consideran relevantes para el docente, más que el aprendizaje:

Una vez tuvimos que escribir un cuento, teníamos que inventarlo, entonces yo creo que escribí un cuento muy largo, muy largo, pero no se lo pasé, le pasé otro, porque ese era como que me había explayado demasiado, entonces le pasé uno que había hecho así a la rápida, pero igual así, como que a uno le dan la oportunidad y uno lo hace. (Estudiante 5, H, Grupo Focal, 12, 09, 2018).

En la universidad, los estudiantes con dificultades evaden la lectura y el aislamiento de las prácticas de estudio autónomo les lleva a privilegiar prácticas de revisión de lecciones en vídeo o con los apuntes de estudiantes de otros años para complementar su estudio:

Entonces, a veces cosas que, por ejemplo, a un profesor se les puede pasar o no te lo explicó tan claro, quizás tú ves en YouTube y quizás te lo pueden explicar de forma más detalladamente. No y lo mejor que puede retroceder el video para ver de nuevo a cada rato el paso, los procedimientos que hace. (Estudiante 2, Prof., Grupo Focal, 18, 04, 2019).

CONCLUSIÓN

Las experiencias de los estudiantes y docentes permiten señalar que la “transición” no es una etapa ordenada y unificada que contenga habilidades o competencias a lograr, ni un proceso neutro, lineal temporal o espacial. Aunque hay factores compartidos entre los estudiantes (la presión de la historia familiar, la ansiedad de ingresar a la educación superior, la demanda por adquirir nuevos hábitos de estudio), se suman a estos factores las formas singulares, afectivas y cognitivas de llegar a la universidad, las experiencias intrincadas y heterogéneas de los estudiantes. Comprender la transición como un acontecimiento emergente y dinámico permite orientar la atención y adaptar los discursos normativos y normalizadores que prevalecen en las prácticas institucionales (Taylor y Harris Evans, 2018).

En los distintos escenarios educativos, se percibe la hibridación de prácticas, mediante la convivencia de prácticas letradas que se circunscriben al modelo de habilidades y otros, en los que se adoptan prácticas para propiciar la accesibilidad, disponibilidad y generar apropiación de literacidades académicas. En las experiencias revisadas, se plantea la tensión por proporcionar a los estudiantes un progresivo acceso a las formas dominantes de las prácticas letradas, sin dejar de valorar las diversas trayectorias de literacidad que se traen al aula.

El discurso de déficit, aún vigente en la secundaria y universidad, inhibe las oportunidades de integrar otras formas de literacidad también legítimas —sobre todo en la universidad—. No obstante lo anterior, en el caso de los docentes de historia del liceo, su propuesta de incorporar textos de la literacidad vernácula logra estimular la lectura. El reconocimiento y valoración de las identidades lectoras de contextos vernáculos de los estudiantes asimila la heterogeneidad como factor enriquecedor y generador de compromiso lector. Esta

experiencia levanta un andamiaje que reduce el contraste entre quienes son los lectores idóneos y activos de la cotidianidad y los lectores con dificultad del contexto académico.

Entre los estudiantes que leen con dificultad, muchos tienen arraigado el autoconcepto de malos lectores o lectores renuentes, lo que les lleva a incurrir en prácticas de simulación o plagio para sobrevivir en la escuela. Estos casos requieren intervenciones centradas en su autoconcepto y en la motivación a partir del acceso constante a textos variados en bibliotecas de aula y espacios de interacción.

Los desafíos de la investigación en literacidad apuntan a la necesidad de generar nuevas perspectivas para abordar el fracaso lector académico, no en términos cuantitativos o administrativos, sino a considerar las múltiples alfabetizaciones de la cultura juvenil y la emergencia de las identidades lectoras. Es necesario problematizar la legitimidad y la exclusión de la multimodal en la literacidad académica, pues forma parte de las prácticas cotidianas de los estudiantes.

Para finalizar, en el contexto de las prácticas de literacidad en transición, se espera haber visibilizado la complejidad de este proceso a través de las voces y significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas cotidianas en la construcción de lo que importa cuando se lee y escribe en la transición entre la enseñanza media y la universidad.

Agradecemos a los docentes y estudiantes que abrieron sus aulas y narraron con franqueza sus experiencias de lectura.



Mi propia confusión

acrílico

Matías Sapegno

BIBLIOGRAFÍA

1. Aliagas, C., Castellà Lidon, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 5(1), 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
2. Alvermann, D. E. (2006). Struggling adolescent readers: A cultural construction. En A. McKeough (Ed.), *Understanding literacy development: A global view* (pp. 95-111). Mahwah N.J.: L. Erlbaum Associates.

3. Archer, A. (2006). A Multimodal Approach to Academic “Literacies”: Problematising the Visual/Verbal Divide. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 20(6), 449-462. <https://doi.org/10.2167/le677.0>
4. Baker, S., Bangeni, B., Burke, R. y Hunma, A. (2019). The invisibility of academic reading as social practice and its implications for equity in higher education: a scoping study. *Higher Education Research & Development*, 38(1), 142-156. DOI: 10.1080/07294360.2018.1540554
5. Baker, S. (2018). Shifts in the treatment of knowledge in academic reading and writing: Adding complexity to students’ transitions between A-levels and university in the UK. *Arts and Humanities in Higher Education*, 17(4), 388-409. <https://doi.org/10.1177/1474022217722433>
6. Baker, S. (2011). Students' writing and the transitions from school to university: hybrid “discourse of writing” positions of students and teachers. *1st International Australasian Conference on Enabling Access to Higher Education*. Adelaide, Australia. Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/30996>
7. Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
8. Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205-214. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n2a557>
9. Bosley, L. (2008). “I don’t teach reading”: Critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308.
10. Comber, B. (2014). Literacy, place, and pedagogies of possibility: Working against residualization effects and deficit discourses in poor school communities. En *Proceedings of the 2014 American Educational Research Association Annual Meeting. American Educational Research Association (AERA)*, Philadelphia, pp. 1-11.
11. Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
12. Hill, L. y Meo, A. I. (2015). A Bourdieusian approach to academic reading: reflections on a South African teaching experience. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 845-856. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1095178>
13. Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing. Studies in written language and literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
14. Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 221-245. DOI:// doi.org/10.1080/09500780408666877
15. Jarpa Arriagada, C. G. y Rodríguez Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
16. Janks, H. (2010). *Literacy and power. Language, culture, and teaching*. Nueva York: Routledge.
17. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
18. Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
19. Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *JAPL*, 4(1), 5-32. DOI: 10.1558/japl.v4i1.5.
20. Mann, S. J. (2000). The student’s experience of reading. *Higher Education*, 39(3), 297-317. <https://doi.org/10.1023/A:1003953002704>
21. Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
22. Read, B., Archer, L. y Leathwood, C. (2003). Challenging Cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post-1992 University. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
23. Taylor, C. A. y HarrisEvans, J. (2018). Reconceptualising transition to Higher Education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1254-1267. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1242567>

24. Webb, V. (2011). Language in the academy: Cultural reflexivity and intercultural dynamics. *Language Matters*, 42(1), 162-169. <https://doi.org/10.1080/10228195.2011.592698>

NOTAS

- 1 Proyecto financiado por Dirección de Investigación Universidad de Playa Ancha. EDU 06-1819, UPA 1756